

“LAS PLANTAS TAMBIÉN SE ALIMENTAN”

UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS  
EXPOSITIVOS

María Delsy Hernández

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación.

Maestría en Educación.

Pereira

2017

“LAS PLANTAS TAMBIÉN SE ALIMENTAN”

UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS  
EXPOSITIVOS.

María Delsy Hernández

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Asesora

Mg. Martha Lucía Garzón Osorio.

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación.

Maestría en Educación.

Pereira

2017

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

**Director de tesis**

---

**Jurado**

---

**Jurado****Pereira, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2017**

## **Dedicatoria**

Cumplir el rol de madre es una tarea un poco difícil y más cuando se debe ser papá y mamá, además, porque nunca se prepara para dicho oficio y es quizá, por esta razón, que en el desempeño del mismo se cometen innumerables errores y equivocaciones; pero, así como es difícil darle cumplimiento también es la más hermosa, es la más linda y la única misión que está llena de grandes satisfacciones y de nuevos retos. Un hijo es la mayor alegría en la vida, es el mayor amor y que por muchas vueltas que de la tierra, ellos van a estar ahí apoyando, ayudando o simplemente acompañándote, es por todo lo anterior que dedico este proyecto a los tres grandes amores de mi vida, a mis hijos Stefany, Bryam y Nathaly.

Con este nuevo título lo que se pretende es impulsarlos y, por qué no, retarlos a que sigan luchando por sus sueños y preparándose cada día más.

Los amo, son mi mayor Bendición y orgullo.

## **Agradecimientos**

En el transcurso de la vida, pasan por tu lado gran cantidad de personas, unas para quedarse gran temporada y marcar tu vida, ya sea para bien o para mal y otras simplemente pasan sin dejar huella. Entre las personas que marcan tu vida, tengo el gusto, placer, honor y fortuna de contar con Octaviano compañero de trabajo incondicional, el cual, con su gran colaboración y constante consejo, ha hecho posible muchas situaciones en mi vida. Por otro lado, mi hija Stefany ya que de una u otra forma me animó y apoyó para alcanzar con éxito este nuevo peldaño, los padres de familia y estudiantes del grado segundo, sin ellos no hubiese sido posible la realización de la secuencia.

A la asesora, Magíster Martha Garzón por sus grandes aportes y sugerencias en la realización de la investigación. Y, por último, a todas aquellas personas que de una u otra forma aportaron su granito de arena para que este proyecto se hiciera realidad.

Mil gracias a todos y a cada uno de ellos.

## Tabla de contenido

1. 1.Presentación	14
2. 2.Marco teórico	34
2.1 El lenguaje como práctica social y cultural	34
2.2 Lenguaje escrito	38
2.3 Producción textual	40
2.3.1 Modelos de Producción textual.	41
2.3.2 Niveles de conceptos lingüísticas según Josette Jolibert.	43
2.3.3 Enfoque comunicativo.	45
2.4 Género discursivo y texto expositivo	47
2.5 Secuencias didácticas	50
2.6 Prácticas reflexivas	53
3. 3. Marco metodológico	56
3.1 Tipo y Diseño de Investigación	56
3.2 Población.	57
Criterios de selección de la muestra.	57
3.2 Hipótesis	58
Hipótesis de trabajo	58
Hipótesis nula	58
3.3 Variables y operacionalización	59
3.3.1 Variable Independiente.	59
3.3.2 Variable Dependiente.	61
3.3.3 Categorías de análisis cualitativo, prácticas reflexivas.	66
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información	67
3.5 Procedimiento	68
4. 4. Análisis de la información	70
4.1 Análisis Cuantitativo	70

4.1.1 Análisis Descriptivo. _____	71
4.1.2 Análisis de las dimensiones. _____	77
4.1.2 Comparación de cada una de las dimensiones. _____	83
4.2 Análisis Cualitativo _____	94
4.2.1 Preparación. _____	95
4.2.2 Desarrollo. _____	99
4.2.3 Evaluación. _____	102
5. 5. Conclusiones _____	104
6. 6. Recomendaciones _____	108
7. 7. Bibliografía _____	110
8. 8. Anexos _____	114
Anexo 1: Consentimiento informado _____	114
Anexo 2 PRE-TEST Rejilla de evaluación para producción de textos expositivo- descriptivo _____	114
Anexo 3: POS-TEST Rejilla de evaluación para producción de textos expositivo- descriptivo _____	115
Anexo 4: Secuencia didáctica para la producción de textos expositivos _____	124

## Lista de figuras

Figura 1 Triángulon interactivo .....	37
Figura 2 Comparación entre el Pre-test y el Pos-test. ....	72
Figura 3 Comparación de las dimensiones .....	77
Figura 4 Comparación de los indicadores en la dimensión contexto situacional.....	83
Figura 5 Comparación de la dimensión superestructura. ....	87
Figura 6 Comparación, dimensión Lingüística textual. ....	91

## Lista de Tablas

Tabla 1 Descripción de la muestra.....	57
Tabla 2 Variable Independiente (Secuencia Didáctica) .....	60
Tabla 3 Variable Dependiente, dimensión contexto situacional. ....	62
Tabla 4 Variable Dependiente, dimensión de la superestructura .....	63
Tabla 5 Variable Dependiente, dimensión de la lingüística textual .....	64
Tabla 6 Rejilla de Valoración de la producción escrita. ....	66
Tabla 7 Categorías de análisis.....	67
Tabla 8 Procedimiento .....	68
Tabla 9 Análisis Descriptivo, comparación entre el Pre-test y el Pos-test.....	71
Tabla 10 Índices .....	73
Tabla 11 Producción textual E1 Pre-test.....	75
Tabla 12 Producción Textual E2 Pre-test .....	78
Tabla 13 Producción textual E3 Pre-test.....	80
Tabla 14 Producción Textual E4 Pre-test .....	85



Tabla 15 Producción textual E5 .....	89
Tabla 16 Producción escrita E6 .....	93

## Resumen

Esta investigación tuvo como propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos descriptivos, en estudiantes del grado segundo de básica primaria y a la vez reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, en el proceso de implementación de la misma. Para ello se optó por un enfoque investigativo cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental intra-grupo, a través del cual se valoró la producción de textos expositivos descriptivo (variable dependiente) de trece (13) estudiantes del grado segundo de Básica Primaria, antes y después de la implementación de la secuencia (variable independiente), a partir de las dimensiones: contexto situacional, propuesto por Jolibert, J. (2006) que contempla el enunciador, destinatario, contenido y propósito comunicativo; la superestructura planteada desde Van Dijk., (2006) y Álvarez, T. (2010) que incluye la introducción, desarrollo, conclusión y FOS (formas de organización superestructura) descriptiva; y la lingüística textual, expuesta por Jolibert, J. (2006) que incorpora categorías sintácticas de persona, de modalización, progresión temática y conectores

La secuencia se desarrolló en 11 sesiones (15 clases), en las que se dio prioridad a la comunicación en contextos reales y a los procesos de construcción compartida del conocimiento.

Para el análisis de información, se valoraron cuantitativamente las transformaciones de la producción textual de los estudiantes, además del análisis cualitativo surgido de la reflexión de la propia práctica de enseñanza por parte de la investigadora.

Los resultados permitieron concluir, entre otras cosas, que el trabajo por secuencias didácticas de enfoque comunicativo, planificadas, organizadas e innovadoras fueron de gran potencia; por un lado, elevan el nivel de desempeño de los estudiantes en el área de lenguaje

específicamente en la producción de textos expositivos-descriptivos, además permite evidenciar la necesidad de producir textos a partir del conocimiento sobre el tema de lo que se pretende escribir (para el caso las plantas y su alimentación); por otro lado, fortalece los procesos de interacción y trabajo entre pares. Además demuestra que es posible trabajar con resultados satisfactorios, la producción textual expositiva en los primeros niveles de escolaridad y finalmente promueve la reflexión y la transformación de la práctica de la docente desde el interés por buscar nuevas formas y estrategias de enseñanza y la implementación de estas según las necesidades y contextos de sus estudiantes.

**Palabras claves:**

Producción textual, texto expositivo-descriptivo, situación de comunicación, superestructura, lingüística textual, secuencia didáctica.

## Abstract

This project aimed to determine the incidence of a didactic sequence, communicative approach, in the production of descriptive expository texts, in students of the second grade of primary and at the same time reflect on teaching practices, in the process of implementation of the Same. For this, a quantitative research approach was chosen, with a quasi-experimental intra-group design through which the production of descriptive (dependent variable) text of thirteen (13) students of the second grade of Primary Basic, before and After the implementation of the sequence (independent variable) from the situational context dimensions, proposed by Jolibert, J. (2006) that contemplates the enunciator, recipient, content and communicative purpose; The superstructure raised from Van Dijk. (2006) and Álvarez, T. (2010) that includes the introduction, development, conclusion and FOS (forms of organization superstructure) descriptive; And textual linguistics, as presented by Jolibert, J. (2006) which incorporates syntactic categories of person, modalization, thematic progression and connectors

The sequence was developed in 12 sessions (15 classes), in which priority was given to communication and the processes of shared knowledge construction.

In addition to the quantitative analysis of the transformations of the students' textual production, the reflection of the teaching practice by the researcher was also carried out, starting with the implementation of the sequence.

The results allowed to conclude, among other things, that the work by didactic sequences, planned, organized and innovative are of great power; On the one hand, raise the level of students' performance in the area of language specifically in the production of expository-descriptive texts, in addition it allows to evidence the need to produce texts from the knowledge

of what is intended to write, for the case the construction Knowledge on the subject of plants and their food, on the other hand it strengthens the interaction processes when proposing the work among peers, in the same way it is demonstrated that it is possible to work with satisfactory results, textual expositive production in the first levels of Schooling, as well as the transformations of teacher practice that oscillated between the interest in searching for new forms and teaching strategies and the implementation of these according to the needs of their students.

**Keywords:**

Textual production, expositive-descriptive text, superstructure, textual linguistics, didactic sequence.

## **1. Presentación**

El presente proyecto de investigación, surge a partir de la necesidad y preocupación por transformar en alguna medida las prácticas pedagógicas tradicionales para la enseñanza de la producción textual (Camps, 1995 y Casany, 1999), así mismo de incorporar una serie de estrategias que faciliten y motiven a los estudiantes para la realización de dicho proceso, ya que se exige a los estudiantes a que escriban aunque no comprendan la función social del lenguaje y por lo tanto la escritura se da como un procesos mecánico (Camargo, 2011), además se les exige que produzcan textos aunque no se les haya como se escriben (Camps, 2004), aspectos que se pueden ver reflejados en los resultados arrojados por pruebas censales como las pruebas SABER, las que fueron deficientes en cuanto a la producción, análisis e interpretación de textos, lo mismo que en el Índice Sintético de Calidad Educativa Institución Educativa Pedro Uribe Mejía (IEPUM) (2014), institución en la cual se realizó la investigación y en la que se encontraron desempeños por debajo del promedio en el área de lenguaje.

Ahora bien, para el diseño, elaboración, planificación y presentación del informe final de la presente investigación, se contó con la pertenencia y el acompañamiento de la Línea de investigación de Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, a través de su macroproyecto para mejorar la comprensión y/o producción de diversos textos. El estudio se orientó hacia la producción de textos expositivos con FOS descriptiva teniendo como base la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, el cual reconoce los usos sociales del lenguaje en situaciones reales de comunicación según el contexto, en que se desenvuelvan los estudiantes.

La investigación se desarrolla en seis capítulos, cada uno de los cuales contempla los aspectos más relevantes que guían el estudio.

A continuación, se presenta el primer capítulo en el que se desarrolla la exploración del problema de investigación, en el cual se presenta la descripción de la naturaleza y magnitud del objeto de estudio a partir de antecedentes investigativos, políticos, teóricos y contextuales que sustentan la necesidad de investigar acerca de la incidencia de una secuencia didáctica en la producción de textos expositivos y la transformación de las prácticas docentes.

El ser humano se concibe como un individuo netamente social que requiere de la interacción comunicativa, y es a través del uso del lenguaje que puede transformar y rediseñar puntos de vista frente a situaciones cotidianas. En este sentido, el lenguaje se convierte entonces en una herramienta fundamental para expresar y comprender ideas, saberes, sentimientos y para desarrollar el pensamiento y construir el conocimiento de las personas que comparten un contexto (Vygotsky, 2011). Así, el lenguaje como instrumento de mediación social permite el intercambio cultural, la creación y transformación de percepciones sobre la realidad; desde esta perspectiva, las cuatro habilidades comunicativas que son escuchar, hablar, leer y escribir no sólo son mecanismos de interacción social, sino también dispositivos claves que determinan la función básica que cada individuo cumple en la sociedad.

Ahora bien, el uso adecuado del lenguaje incide en el éxito o en el fracaso tanto de las relaciones interpersonales como de los procesos de apropiación del conocimiento de cada ser; en una sociedad globalizada en la que comunicarse adecuadamente afecta los resultados de participación social, la educación se convierte en la actividad humana más importante para la transmisión y transformación cultural, es por eso que debe centrar sus esfuerzos en el

fortalecimiento de estas habilidades, promocionando a través de ellas la interacción, la sana convivencia, el crecimiento de la comprensión, y por supuesto la construcción y el aprendizaje de los saberes escolares en los planos individual y colectivo.

Es probable que por su naturaleza hablar y escuchar sean las dos habilidades del lenguaje de mayor uso social, mientras que leer y escribir por su sometimiento al cumplimiento de normas sean las menos preferidas, sin embargo, las cuatro requieren de un óptimo desarrollo y estudio si se quiere lograr a través de ellas una efectiva comunicación (Cassany, 1990), es decir, que el trabajo en la escuela debe fortalecer el desarrollo de las cuatro habilidades, desde un trabajo en el que el individuo reconozca la necesidad no solo de hablar y escuchar bien, sino de comunicarse adecuadamente a través de la producción y comprensión textual.

Así, la escuela se convierte en el lugar privilegiado para enseñar los procesos de lectura y escritura desde el entorno propio de los estudiantes y para fomentar la interacción entre pares, el cual representa un desafío no solo desde las relaciones interpersonales, sino también desde la confrontación de ideas y la defensa de posturas en situaciones determinadas, todo esto apuntando hacia la escritura consciente. Un ejemplo de esto se encuentra en los resultados de la investigación De Héroes y Villanos de Salazar & Quintero (2016) donde el rol de los docentes como facilitadores gana importancia cuando permite que sus estudiantes se comuniquen mientras desarrollan procesos de escritura, es decir, que producen textos, para el caso de dicha investigación un comic, a partir de la construcción conjunta; los docentes son quienes se encargan de construir las bases que le permitirán al estudiante comprender la forma adecuada de plasmar sus pensamientos e ideas de forma escrita.



Además, se podría decir que solo cuando el sujeto siente la necesidad de expresarse es cuando comprende la función social del lenguaje y si bien no se escribe como se habla, el estudiante junto con el docente debe encontrar la forma de expresarse según sus intereses, intenciones, mensaje y destinatario.

Por otro lado, se sabe que la escritura como proceso de comunicación, supone la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación, procesos mentales superiores necesarios para la producción de textos, las cuales contribuyen en gran medida al desempeño exitoso de las personas en su vida académica, social y profesional (Camps 1995).

Es por esto que la adquisición de las competencias textuales constituyen uno de los puntos claves en el manejo del lenguaje y la comunicación, determinando así las producciones escritas en niños de educación primaria, aspecto que genera la necesidad de transformar y renovar las prácticas educativas y profundizar en propuestas didácticas innovadoras que consoliden su quehacer en los diferentes niveles y contextos formativos. Como lo afirma Daura (2013) los contextos de interacción son aquellos espacios educativos que cuentan con elementos que favorecen la relación activa de los estudiantes consigo mismos, con sus compañeros, docentes y eventos de la vida diaria, de esta forma un contexto de interacción a través de la experiencia permite construir y transformar conceptos, en últimas esto es lo que pretende la investigación, transformar y construir conceptos a partir de relaciones asertivas de aprendizaje. En este sentido, lo subjetivo y lo social en el lenguaje se encuentran íntimamente ligados, brindando al individuo herramientas para los procesos de interactividad e intersubjetividad indispensables, tanto en los procesos comunicativos como en los de aprendizaje.

Es así como, el lenguaje no solo cumple funciones sociales sino también académicas ya que si bien el lenguaje permite la interacción en diferentes contextos sociales a su vez es la base de cualquier otro aprendizaje, se necesita hablar, escuchar, escribir y leer para aprender los diferentes saberes escolares.

De acuerdo con lo anterior, es importante que desde la escuela, espacio en el que se hacen conscientes los aprendizajes, el estudiante encuentre los estímulos necesarios que le lleven a desarrollar procesos de escritura conscientes; y por esto se hace ineludible crear los espacios de diálogo, interpretación y argumentación que propicien la superación, el desarrollo del pensamiento y privilegien la expresión a través de la producción de textos que reflejen la realidad que viven los estudiantes en sus entornos familiares y escolares, pero ello solo será posible en la medida que los docentes trasciendan de sus prácticas tradicionales a la implementación de estrategias didácticas innovadoras, estrategias que impliquen una transformación que va más allá del salón de clases.

Sustentando lo dicho anteriormente, a partir de Avilés (2011) y Mou (2013) quienes en su investigación concluyen que las limitaciones en la formación y capacitación de docentes, las imposiciones de la escuela, la falta de tiempo, dinero, o de interés, afectan la formación de estudiantes, ya que de acuerdo con las estrategias e intervenciones que los docentes implementen van a limitar o a fortalecer el proceso de enseñanza, específicamente, en el área de lenguaje las falencias metodológicas de los maestros influyen en la calidad de la producción textual de los niños.

Para el caso del lenguaje escrito, las prácticas de enseñanza han estado centradas en el enfoque gramatical desconociendo la comprensión y la producción como un proceso cultural y

limitándolo a ser una actividad más que cognitiva o social, una actividad mecánica o carente de sentido (Suarez, 2012; Soto, 2014). Es necesario aclarar que no se está afirmando que la gramática no sea necesaria e importante en los procesos de producción textual, sin embargo, estos no son el centro de la escritura, ni el único aspecto importante que debe ser enseñado, mucho menos cuando la necesidad sentida por los docentes es que los estudiantes produzcan textos completos con sentido y de diferentes tipos. Además, a los niños y jóvenes se les exige la producción de textos coherentes cuando solo se les ha enseñado a construir grafías (Camps, 2004), es decir, que les enseñan a manejar un lápiz pero no a construir un mensaje escrito, también los docentes tienden a señalar las dificultades de los estudiantes, en cuanto a producción textual, pero no implementan propuestas didácticas encaminadas a desarrollar su competencia escrita.

Al respecto Cassany (1999) afirma que “se escribe mucho, pero se enseña poco a escribir” (p,128), debido a que la escritura en la escuela se utiliza más como instrumento evaluativo que como herramienta de aprendizaje, perpetuándose así las prácticas tradicionales en la enseñanza del lenguaje, donde el estudiante asume un rol pasivo y el docente no tiene en cuenta su entorno sociocultural, ni promueve la producción textual en contextos reales de comunicación, según Avilés (2012) existe una preferencia escolar de la lectura sobre la escritura y una reducción de la escritura a aspectos grafofónicos, que como ya se expuso tiene que ver con asuntos gramaticales u ortográficos, lo que en las prácticas pedagógicas van en contravía de lo planteado en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), en los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2003) y en el Plan Nacional de Lectura y Escritura (MEN 2014) ya que según estas directrices los procesos enseñanza de la lectura y la escritura no se reducen a estos aspectos. No obstante, existen docentes privilegiando la adquisición del

código por encima de los procesos de producción, lo que conlleva a que se les dificulte a los estudiantes desarrollar la competencia textual de producción

Las anteriores situaciones se ven reflejadas en los bajos desempeños de los estudiantes y el bajo grado de competencia textual con que egresan del sistema escolar a la educación secundaria, debido a que como lo evidencian distintas pruebas censales tales como las prueba PISA (2016) y las pruebas SABER (2016), los niveles de comprensión y producción textual no superan los puntajes básicos establecidos por las organizaciones a cargo de estas. Así se evidencia en los resultados obtenidos por Colombia en las pruebas Saber (2016) en cuanto a la producción textual, que tanto en educación básica primaria como en secundaria hay dificultad para elaborar textos completos, pues existe la tendencia a escribir oraciones o breves fragmentos. Asimismo, se han encontrado problemas para identificar, interpretar y producir diferentes tipos de textos: informativos, narrativos, argumentativos, expositivos; por otro lado, los textos escritos que los niños producen son coherentes, ....”en el sentido de plantear unas ideas y organizarlas siguiendo alguna secuencia lógica, pero en ellos no se logra establecer de manera clara las relaciones entre una idea y otra a través del uso de ciertos nexos, como se utilizan en el lenguaje escrito”... como lo describe una docente del Cauca a través de la realización de un proyecto escolar llamado “La granja escolar”.

De la misma forma, los resultados en las pruebas nombradas, exponen que existe dificultad para explorar los propósitos comunicativos de los textos y de quienes participan en estos procesos de comunicación. A través de un escrito o de un diálogo se pretende persuadir, convencer, informar, divertir; es así como determinar el propósito de un texto parece ser una actividad que presenta cierta carencia, de modo que resulta difícil hacer una lectura crítica sin identificar estos elementos. (ICFES, 2016. Pr 1), Lo que evidencia que en primaria la mayoría de

los estudiantes tiene dificultad para producir un texto integral, desde todos sus niveles, además que aún prima la concepción de que se aprende a escribir por fonemas, por sílabas y no desde todo el texto, es decir que estos resultados concuerdan con lo que pretenden las prácticas tradicionales

Respecto a los resultados del 2016 las pruebas PISA (programa internacional para la evaluación) se puede decir que Colombia mejoró en comparación con los resultados de los años 2009 y 2011 toda vez que estos años se ubicó entre los ocho países latinoamericanos que tuvieron promedios inferiores a 494 puntos (Tiramonti, 2014) mientras que en los últimos resultados arrojados subió 22 puntos que lo llevaron a superar cuatro países como Brasil, Perú, México, República Dominicana y así ascender cuatro lugares en la lista. Por otro lado y teniendo en cuenta que el puntaje obtenido por el país en los primeros años mencionados fue de 413 puntos, en el área de lenguaje y para el 2016 el país subió hasta el 425 se podría decir que las políticas, las estrategias y las metodologías innovadoras han logrado una mejora; sin embargo persiste la preocupación pues el promedio general de la OCDE fue de 493 y aún falta mucho (68 puntos exactamente) para alcanzarlo o en su defecto superarlo.

Para el caso específico del municipio de Santa Rosa de Cabal en la institución educativa pedro Uribe Mejía sede Lembo donde se llevó a cabo la investigación se lograron buenos resultados teniendo en cuenta los resultados arrojados por el MEN (2016) en el Índice Sintético de Calidad (ISC) para las diferentes instituciones, podría decirse que el municipio obtuvo buenos resultados. En el área de lenguaje los estudiantes respondieron a un modelo comunicativo más que gramatical, lo cual indicaría que la producción textual se reconoce como proceso complejo y con sentido en el que intervienen competencias y habilidades que van mucho más allá de lo mecánico, motriz y de lo gramatical. Así mismo, desde las pruebas diagnósticas EMMA y

EGRA aplicadas desde MEN, a través del Programa (PTA Todos a Aprender), las pruebas SABER para los grados tercero y quinto y las pruebas “Instruimos” aplicadas anualmente en la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía (institución donde se desarrolló la investigación) se evidencian los siguientes aspectos críticos correspondientes al ciclo de primero a tercero, veamos:

El 68% de los estudiantes no reconoce la intención comunicativa del texto, el 61% de los estudiantes no identifica en el texto información de carácter descriptivo, el 66% de los estudiantes no registra las características del texto descriptivo que se debe producir, el 63% de los estudiantes no identifica la estructura del texto teniendo como referencia su secuencia narrativa, el 30% de los estudiantes no prevé el plan textual, el 22% de los estudiantes no anuncia temas, contenidos o ideas atendiendo al propósito, el 35% de los estudiantes no identifica la estructura explícita del texto (silueta textual), el 34% de los estudiantes no recupera información implícita en el contenido de un texto, el 30% la información explícita, el 27% de los estudiantes no reconoce información explícita de la situación de comunicación (SABER, 2016)

Esta consolidación de puntos críticos surge de un trabajo estadístico de carácter diagnóstico y del análisis de resultados, realizados por los docentes de básica primaria de la Institución Educativa mencionada, con los que finalmente se construyó un plan de mejoramiento orientado a la actualización, reestructuración, renovación e innovación de prácticas educativas en la enseñanza del lenguaje, que se acerquen con mayor solidez a dar respuesta a las necesidades de los niños y su contexto.

A partir de los preocupantes resultados y los bajos desempeños de los estudiantes a nivel Nacional y local en el área de lenguaje, se propone la elaboración de textos que tengan en cuenta su planeación, escritura revisión y reescritura, como una estrategia en la enseñanza de la expresión escrita, a través de la implementación de secuencias didácticas basadas en diversos géneros textuales (cuento, libro álbum, carta, entre otros) que preparen a los alumnos para hacer de su propio texto un objeto de trabajo que pueden juzgar, analizar, transformar y mejorar, como si se tratara del texto de otro estudiante. En otras palabras, “el reto de las secuencias didácticas es conseguir hacer de ese primer texto inicial un medio y soporte” (Fuch, 2013) para precisar revisar las posteriores producciones a la luz de los objetivos planteados, el contexto y su destinatario. Con esto los docentes ejercen formas intermedias de escritura adaptadas a las necesidades del estudiante que faciliten la autorreflexión sobre el comportamiento lingüístico, así, se hace necesario entonces que el quehacer docente se nutra cada día de nuevas y mejores experiencias para llevar a las aulas de clase.

Por lo tanto se hace necesario hacer un breve recorrido por diversas investigaciones referentes a la producción de textos que han corroborado la validez de la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas que estimulan y dinamizan en el aula de clase dicha producción, pues son valiosos los esfuerzos realizados en pro de encontrar y validar distintas estrategias que propicien la expresión y sustentación de ideas partiendo de procesos cognitivos y textuales que permitan en el educando desarrollar la capacidad de interactuar libremente en un mundo cada vez más globalizado. A continuación, se relacionan algunas investigaciones que de una u otra forma aportan al presente proceso de investigación.

Además, Camps (1995), en su investigación propone transformar las prácticas de un docente de grado preescolar en la enseñanza de la lengua a través de comprensión y producción

de textos, por medio de la interpretación del estilo pedagógico del docente y su incidencia en el proceso de aprendizaje del estudiantes; implicó determinar un referente conceptual en procura de demostrar teóricamente la explicación de ciertos conceptos o categorías claves que orientan el proceso de análisis y reflexión de la propia práctica. De ahí que la autora propone que la enseñanza del lenguaje tenga lugar a través de un conjunto de actividades y tareas consecutivas con un mismo sentido y propósito.

Por su parte Kaufman (2013), propone una experiencia de escritura colaborativa de afiches en tercer año de la escuela primaria en la cual se realizaba el proceso de escritura a partir de carteles o referentes que estaban en el aula y al mismo tiempo se iban haciendo las correcciones, todo esto a través de la implementación de una secuencia didáctica sobre una campaña de educación vial; uno de los resultados obtenidos a partir de esta secuencia didáctica fue la apropiación de forma individual y autorregulada, por parte de los estudiantes, de habilidades para la interpretación de carteles y símbolos viales que hacen parte de la ciudadanía, la anterior propuesta concuerda con el estudio de Bravo Medina “Niños productores de texto” y “Niños exploradores” a través de cual se promueve una estrategia pedagógica que permite el ejercicio de la autonomía y la solidaridad a través de la producción textos significativos de manera colaborativa para destinatarios reales, cuyos resultados indican el fortalecimiento no solo en la motivación y autoestima de los estudiantes, sino en la organización del proceso, la disciplina y el trabajo en equipo, además, el cambio de roles; docente como mediador y los estudiantes como protagonistas de sus escritos, lo que conlleva a la mejora de la producción textual (2013).



En esta misma línea, se encuentra el estudio comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños de quinto grado de educación primaria de Chávez,Shinke y Shiroma, (2012), en la cual se promueve el intercambio de producciones escritas con niños y niñas de la comunidad mediante la formación de círculos de interaprendizaje, a través de la cual se logró favorecer al interior de cada institución educativa el compartir de creaciones de textos de los diferentes grados (concursos, tertulias literarias, entre otros), incluir a los padres de familia en las actividades de producción de textos, así como estimular en la comunidad la producción de escritos a través de campañas comunitarias.

Si bien, existen propuestas para la mejora en el área de lenguaje como las descritas anteriormente, también existen investigaciones que las validan, por ejemplo, en la investigación “Productores de textos narrativos en estudiantes del ciclo V de educación primaria en una escuela de Pachacutec”, realizada por Chinga (2012, p.14), en la que se evidencia que la producción textual, mejora al abordar la producción escrita en tres momentos básicos: uno de reflexión y planificación, en el que se selecciona el tema, se elaboran esquemas y borradores; otro de redacción, en el que se desarrollan las ideas y uno de revisión en el que se examinan los borradores y se afinan de acuerdo a los aspectos formales que este debe tener; momentos que concuerdan con la secuencia didáctica construida en el presente proyecto de investigación.

Respecto a este último momento, el de revisión, el estudio de Sepúlveda (2012), “El aprendizaje inicial de la escritura de texto como (re) escritura”, privilegia el hecho de poder reescribir el texto de acuerdo con las correcciones encontradas en la revisión, además allí se describieron los aprendizajes sobre la identificación de las dificultades gramaticales, pragmáticas, semánticas o sintácticas en la escritura de textos a partir de la lectura y el comentario de libros de literatura infantil, también, el reconocimiento de la importancia del

llamado borrador y de la constante comparación que se debe hacer con la “nueva” producción en el proceso de reescritura, sumado a la importancia de trabajar la escritura en los diferentes niveles de escolaridad atendiendo realmente a las necesidades propias del nivel.

En otra de las investigaciones, “Cognición, metacognición y escritura”, realizada por Lacón y Ortega (2008) señalan la importancia de la metacognición en el aprendizaje a fin de que el estudiante sea consciente de la pertinencia e importancia de emitir su mensaje, enmarcado en una situación comunicativa real con un propósito determinado; al respecto, la investigación concluye que ello puede darse con mayor eficacia si los docentes encuadran la enseñanza de la escritura en un proyecto interdisciplinario, con propósitos específicos y que partan de situaciones conocidas o vividas por los estudiantes.

En la misma línea, y partiendo de la preocupación de los docentes sobre uso de la lengua que hacen los estudiantes, así como de los múltiples factores que influyen en su enseñanza, con el estudio “La enseñanza de la lengua desde la perspectiva de docente” realizado por Muga (2013), se propone analizar lo que piensan los docentes de lenguaje y literatura con respecto a la enseñanza de la lengua materna dentro del contexto venezolano.

El análisis permitió establecer que existe relación entre los conocimientos, las creencias y la praxis declarativa docente, en la cual se detectan algunos argumentos no explicitados y se valoraron las diferencias existentes en la conceptualización de la lengua, en el enfoque comunicativo y su aplicación, en las macro habilidades hablar, leer y escribir, en la literatura y en la gramática. (Berjo y Cajamarca, 2016)

Esto demuestra, que en definitiva el lenguaje y toda habilidad del lenguaje implica reflexiones previas y posteriores a su uso, si se habla específicamente del texto expositivo se pueden develar muy fácilmente estos procesos, por un lado debe existir una reflexión previa a la escritura

pensando en todos los aspectos que se van a incluir en el texto, todo esto desde bases teóricas, además de la reflexión posterior que debe hacer el escritor buscando y haciendo revisiones de su escritura.

A partir de lo expuesto anteriormente se iniciará en la importancia del texto expositivo, un texto que obliga al escritor a buscar información verídica y a organizarla para después incorporarla en su producción, además implica que el escritor comprenda un tipo de estructura diferente al más común en la escuela. Por ende, uno de los problemas que tienen los estudiantes cuando se enfrentan a textos expositivos tiene que ver con recuperar y dar cuenta de la información utilizada; al respecto según Álvarez T (2016, p. 143-144), dice que esto podría deberse a un escaso entrenamiento en la técnica que les permite formular esquemas conceptuales y a un escaso conocimiento de las formas de organización de los textos expositivos.

Por otro lado Slater y Graves (1990), citado por Padilla (2011) señalan que la posibilidad de identificación y uso de la estructura expositiva es crucial para la comprensión de la información. De ahí que, desde un punto de vista pedagógico, se considere indispensable dar instrucciones explícitas y enseñar la tipología textual para incrementar la capacidad de comprensión de los estudiantes. Por esta razón, muchos lectores inmaduros operan de forma lineal en la comprensión de un texto expositivo y por eso no comprenden, puesto que les falta incorporar conocimientos sobre las propiedades globales de los textos.

Ahora bien, el proceso de producción de un texto expositivo supone incrementar los conocimientos sobre el tema que se escribe, y a la vez, aprender a escribir en dicho género con sus regularidades o características lingüísticas predominantes. Y es por ello que se opta por trabajar desde la tipología textual expositiva, ya que se pudo observar que esta tipología es la menos utilizada, siendo la tipología narrativa la de preferencia. Lo anterior quizá se deba a que la

escritura narrativa es connatural al ser humano, mientras que los textos expositivos requieren del uso de habilidades más complejas y menos usadas por los individuos, pues en este no se permiten hacer predicciones y suscitan menos inferencias (Sánchez, 2008).

De manera complementaria, se puede decir que la producción de textos expositivos presenta un panorama preocupante gracias al hecho de que es un texto que supone un saber antes del hacer, un saber científico, en cuanto a que no se puede producir un texto expositivo desde el sentido común o desde la imaginación o de la simbolización o transformación de la realidad.

Lo anterior se relaciona con lo planteado en la investigación realizada por, Álvarez y Ramírez (2010), quienes presentan las regularidades lingüístico-textuales de los textos expositivos escritos en español, con relación a los niveles: paratexto, texto, párrafo, frase, oración y léxico, para proponer una secuencia didáctica que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje de dicho género, concluyendo que:

Esta perspectiva didáctica no excluye ni se cierra a otras formas de enseñanza y de aprendizaje de la escritura expositiva; es una alternativa que se presta a la creatividad e iniciativa del profesor, para mejorarla o modificarla de acuerdo con las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, (Alvares y Bravo, 2010). A los objetivos que se han planteado, así como la valoración positiva del taller y del trabajo cooperativo.

Otra de las investigaciones realizadas sobre la tipología textual expositiva, objeto de análisis del presente estudio, fue realizada por Carmen y Borzone (2011), cuyo objetivo fue explorar el rol de los conocimientos previos de los niños de un medio rural en la comprensión de textos expositivos escolares, en comparación con niños de un medio urbano. Para ello se

elaboraron series de tres textos, uno de los cuales respondía a temas conocidos por los niños, los otros dos sobre temas desconocidos.

Los resultados indican que cuando los conocimientos previos se circunscriben a conceptos empíricos, la comprensión se ve favorecida si el texto trata temas conocidos; en el abordaje de temas desconocidos, esos conceptos resultan insuficientes y pueden producir distorsiones en la comprensión si los niños no han desarrollado habilidades de comprensión lectora, tales como la realización de inferencias y el uso adecuado de la información textual. (Armando y Borzone, p. 221.227, 2011).

“Leer y escribir textos expositivos en primer grado”, es otro estudio en el cual Sánchez, Romanutti, y Borzone (2006), presentan la sistematización de una experiencia didáctica en la que un grupo de niños de primer grado de la provincia de Córdoba, Argentina, participa de manera activa en la lectura y escritura de textos expositivos a partir de tres momentos: lectura compartida, investigación y puesta en común y escritura del texto.

Esta experiencia puso de manifiesto que es posible promover no solo la comprensión de textos expositivos en el aula, sino también la producción desde los primeros grados. Las dificultades atribuidas a este tipo textual pueden ser superadas con el apoyo constante de la docente y con las herramientas metodológicas adecuadas. (Sánchez, 2007)

De hecho, los textos producidos evidencian dominio de los recursos de cohesión y de los aspectos normativos relacionados con la puntuación; también, determina que los niños reconocen los rasgos del texto expositivo, tales como el registro formal, el vocabulario específico y la intención comunicativa.

Por su parte, las investigaciones de Marín y Aguirre (2010) y Valencia y Rincón (2016) coinciden en que el texto expositivo descriptivo es un tipo de texto que le hace mayores exigencias al lector y al escritor pues requiere de un trabajo sistemático sobre los niveles textuales y del uso de un proceso de inferencia que redundan en la ejecución de procesos de pensamiento más complejos necesarios para una adecuada comprensión. Además, le exige al escritor un conocimiento más completo acerca del tema que se pretenda escribir previo a la producción, es decir, que logra reconocer la importancia de saber acerca de lo que escribe y no solo tener imaginación, en últimas, potencia el proceso de pensamiento lingüístico sin limitar el pensamiento infantil a estructuras narrativas.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados hasta el momento, se podría afirmar que existe la necesidad de fortalecer la cultura escrita a través de procesos de producción textual que superen los aspectos motores de la escritura y, trasciendan a la producción de ideas completas y coherentes enmarcadas en diversas tipologías textuales, al reconocimiento de la importancia de la ética de la comunicación, al establecimiento de situaciones comunicativas en contextos reales, es decir, que comprendan la función social del lenguaje, específicamente y para el caso de la presente investigación que comprendan la función de la tipología de texto expositivo descriptivo.

A partir de los anteriores planteamientos la presente investigación pretende indagar sobre las siguientes preguntas problema.

¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos descriptivos, en estudiantes del grado 2º en la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía (IEPUM), del municipio de Santa Rosa de Cabal?

¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

Para dar respuesta a estas preguntas se propone como objetivo general determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos descriptivos, en estudiantes del grado segundo de básica primaria, de la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, a partir de la implementación de la misma.

Además se plantean los siguientes objetivos específicos que ayudan a dar respuesta al objetivo general

- Identificar la producción de los textos expositivos descriptivos de los estudiantes participantes, antes de la implementación de una secuencia didáctica.
- Diseñar una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos con FOS descriptiva, para la enseñanza y aprendizaje de la escritura expositiva.
- Implementar la secuencia didáctica de enfoque comunicativa para la producción de textos expositivos descriptivos y reflexionar sobre la práctica docente a partir de la misma
- Identificar la producción textual expositiva después de la implementación de la secuencia didáctica.
- Contrastar los resultados de la evaluación inicial y final, en cuanto al desarrollo de la escritura expositiva de los estudiantes participantes.

Para la presentación de los aspectos generales de la investigación, en el siguiente capítulo se desarrollan los principales tópicos conceptuales que fundamentan el problema de investigación, a saber: el lenguaje como práctica social, lenguaje escrito, modelos de producción textual, enfoque comunicativo, género discursivo expositivo, secuencia didáctica y prácticas pedagógicas reflexiva, teniendo como autores principales a Van Dijk. (2006), Meyer 1975), Camps (2004), Álvarez (2011), Jolibert (2006), entre otros.

Luego se presenta un apartado que describe el marco metodológico en el que se centra la investigación, para lo cual se opta por un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental intra-grupo y toma algunas técnicas de la investigación cualitativa para la recolección de información y posterior análisis, específicamente de la práctica de la docente, además presenta las variables y su operacionalización, las técnicas e instrumentos, la población y las fases del proceso de investigación.

En el capítulo siguiente se presentan los resultados del estudio donde se realiza una sistematización y análisis de los datos obtenidos del Pre-test y Post-test aplicados a los estudiantes, así como la reflexión sobre la transformación de la práctica docente, los cuales se realizan en contraste con la teoría y la implementación de la secuencia didáctica, para dar paso a las conclusiones que se derivan de los hallazgos y del proceso investigativo en general.

Finalmente, se explicitan las recomendaciones que vislumbran pautas para la implementación de la secuencia didáctica, sobre la transformación de las prácticas pedagógicas de enseñanza del lenguaje y sobre posibles investigaciones futuras en el tema. Además, en un último apartado se relacionan los anexos, tales como la secuencia didáctica implementada, los



instrumentos de recolección de información y el consentimiento informado, firmado por los padres de familia para la participación en la investigación.

## **2. Marco teórico**

El presente marco teórico busca sustentar el problema a partir de los tópicos que guiarán la investigación desarrollada a través de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo y que además busca lograr una reflexión y posible transformación de las prácticas educativas de la enseñanza en el lenguaje, específicamente en relación con la producción de textos expositivos cuyo tema es la alimentación de las plantas. Para esto se hace necesario precisar, en primer lugar qué se entiende por el lenguaje como práctica social y cultural y el papel que juega en la construcción de saberes desde la perspectiva teórica socio constructivista, en segundo lugar, se presenta un apartado sobre el lenguaje escrito y su enseñanza; en tercer lugar, se abordará la producción textual, desde algunas de sus generalidades, sus modelos, sus niveles y el enfoque en que se sustenta; en cuarto lugar, se profundizará sobre el texto expositivo; en quinto lugar, el abordaje del proceso de enseñanza a través de la implementación de una secuencia didáctica, para finalizar con las prácticas pedagógicas reflexivas.

### **2.1 El lenguaje como práctica social y cultural**

Se sabe que el ser humano se enfrenta a la necesidad de comunicar y expresar sus sentimientos, ideas, opiniones, saberes e intereses y el instrumento que por excelencia utiliza para hacerlo es el lenguaje en sus diferentes formas: oral, escrito, corporal e incluso el lenguaje de señas, para personas con diversas capacidades. Ahora bien el uso social y cultural que tiene el lenguaje no se puede reducir, al qué es, a través de este que nombra las cosas y se les da un

significado. En esta medida el lenguaje se considera como la herramienta más poderosa para que el ser humano organice el mundo e interactúe con él. Según Pérez Abril (2010)

...el lenguaje constituye una de las herramientas más potentes para la evolución de los individuos y de las colectividades toda vez que tiene un papel crucial en diversas esferas de las personas: La construcción de su identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de aprender cualquier disciplina, la posibilidad de tener una voz y participar como ciudadano en la toma de decisiones que afectan su destino.

Así mismo, Vygotsky (1995), plantea que el lenguaje pone de manifiesto el pensamiento humano, y permite crear conocimiento y transformarlo a partir de la interacción del sujeto con su realidad; además reconoce, que el aprendizaje escolar jamás parte de cero, todo aprendizaje en la escuela tiene una historia que se registra, por lo tanto, el lenguaje es el sistema de signos privilegiado en el desarrollo humano porque media las relaciones con los otros y con uno mismo en el diálogo interior, este aspecto se hace evidente en el aula, en la que hay una interacción entre la actividad social e individual de aprender, que se logra gracias al proceso de mediación con los demás.

La mediación, en términos Vigotskyanos (1989), se refiere a “la actividad humana como un fenómeno regido por signos y herramientas producidas socialmente y que el individuo encuentra y transforma en la interacción con otros” (Pág. 17). El ser humano guarda múltiples acciones que pueden mediar su vida, pero indiscutiblemente el lenguaje es el mediador por excelencia, no solo del aprendizaje escolar sino también de procesos fundamentales para ser ciudadanos.

Ahora bien si el lenguaje es el puente de construcción social y cultural más amplio de los seres humanos y la escuela un espacio para fortalecer la cultura y formar seres sociales, las

relaciones comunicativas desarrolladas en esta última deben ser asertivas y enriquecedoras. Se sabe que las interacciones que se dan en el aula de clase contribuyen a la construcción de conocimiento, es por esto que se hace necesario enmarcar los procesos educativos en un ambiente socializador donde cada uno de los actores del proceso tenga un papel (Gutiérrez, Buriticá, y Rodríguez, 2011); por esta razón los docentes, como mediadores del aprendizaje, deben reflexionar y orientar sus prácticas hacia un ambiente escolar socializador, el que solo es posible gracias a la utilización del lenguaje.

En este ambiente socializador las interacciones dadas entre el estudiante-profesor y estudiante - estudiante son referentes para el desarrollo de la tarea y por ende para la apropiación de contenido, en este sentido Coll, Mauri & Onrubia describen la construcción del conocimiento en situaciones de enseñanza y aprendizaje como “un proceso complejo de relaciones que se establecen entre tres elementos: el estudiante que aprende, el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje, y el profesor que ayuda al estudiante a construir significados sobre lo que aprende y a dotarlo de sentido.” (2001, p. 2). En este proceso el estudiante desempeña un rol activo en la construcción del conocimiento, y el docente es más un mediador o guía, ante todos los procesos que interviene para generar un ambiente significativo. Esta situación es descrita por Gutiérrez, Buriticá, y Rodríguez, (2011) en el triángulo interactivo:



*Figura 1 Triángulon interactivo*

Así, las aulas se convierten en entornos comunicativos con unas características propias; las reglas que gobiernan la interacción y la comunicación entre profesores y aprendices y entre aprendices, las exigencias y obligaciones que las estructuras de participación imponen a unos y otros, su ubicación entre entornos ritualizados y predecibles, y los ambiente totalmente abiertos e impredecibles, las características de los marcos de referencia que permiten interpretar y negociar significados a partir de una multiplicidad de informaciones son entre otros muchos algunos rasgos que permiten diferenciar las aulas de otros entornos comunicativos (Betancourt y Puche 1997 p. 19). Es necesario no perder de vista en este proceso, que no solo es la metodología del docente lo que entra en juego; también están los estudiantes con sus experiencias previas – escolares y extra escolares, así como sus expectativas y motivación hacia aprender, es por ello que se deben generar espacios donde los estudiantes sean protagonistas y artífices de sus propios procesos de aprendizaje.

Por todo lo anterior, es importante considerar el lenguaje como principal mediador del conocimiento al permitir el desarrollo del ser humano en un medio social, como bien se dijo al comienzo del apartado hay variaciones en el lenguaje y la presente investigación ha fijado su atención en el lenguaje escrito el cual se desarrolla en el siguiente apartado.

## 2.2 Lenguaje escrito

Desde la visión tradicional, el acto de escribir se caracteriza, esencialmente en la codificación, es decir, una habilidad perceptivo motriz (poner letras o palabras en un papel u otro instrumento) sin embargo, la concepción de escribir va mucho más allá de esto, ya que es un proceso que implica cognición, es decir, que involucra el pensamiento y planeación, además que es una práctica social en la que se tiene en cuenta a quién se escribe y para qué, por lo tanto el individuo que no tenga la habilidad perceptivo motriz anteriormente mencionada, también está en capacidad de producir un texto, todo esto desde los planteamientos de Jolibert (1998) quien afirma que “Escribir es producir un mensaje, con intencionalidad y destinatarios reales. Es producir diversos tipos de textos, en función de las necesidades e intereses del momento” (p. 23).

En este sentido, Teberosky y Tolchinsky (1995), proponen que el lenguaje escrito esta socialmente determinado por sus condiciones de uso, lo que hace que se trate de una actividad social en la que el individuo necesita expresar diferentes mensajes y para cada uno hace uso de las diversas tipologías textuales existentes; en este sentido, la experiencia escolar, entendida en un plano eminentemente social, está influida por el lenguaje escrito, por lo que es un mediador fundamental para la construcción de los diferentes saberes escolares específicos.

Ahora bien, se reconoce que la comprensión de la lengua escrita se realiza primero a través del lenguaje hablado, pero este desaparece poco a poco como vinculo intermediario, hasta que el lenguaje escrito se convierte en un simbolismo directo que se percibe globalmente. Es por esto, que “en las aulas los niños deben aprender a escribir hablando, discutiendo con sus pares, resolviendo los retos cognitivos que la situación comunicativa les exige, intentando resolver los problemas conceptuales que su maestra les propone” (Pérez y Roa 2010, p. 33), así se establece

la necesidad de promover la cultura escrita en contextos comunicativos reales y significativos que permita a los estudiantes ser los autores de su propio proceso y en donde la escuela se vuelve su escenario principal y potencial para el desarrollo de todas sus habilidades.

Un ejemplo de esto, es la propuesta desarrollada por Jolibert (2008), que implica preparar la escritura a través de elaborar borradores, revisar, ajustar y volver a escribir, lo que hace que el proceso de producción sea una relación de diversas estrategias cognitivas complejas, para garantizar un mensaje que responda a un contexto específico de comunicación.

Por su parte, Lerner (2012), propone que

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir se tomen como instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos legítimos a ejercer, y a su vez una responsabilidad que es necesaria asumir para avanzar socialmente hacia una manera más humana de vivir la vida, es decir los niños y jóvenes construyen cultura en la medida en que son capaces de comunicar sus percepciones del mundo, anhelos, sentires, y sus ideas, porque el fin central de la función de la lengua es superar las distancias entre unos seres y otros. (p.22)

Los planteamientos anteriores, permiten concluir que la escritura es una de las bases fundamentales y esenciales que necesita el individuo para desarrollar su saber, su hacer, su ser y su convivir, ya que permite resignificar el propio proceso de formación y generar su transformación individual y colectiva para integrarse de forma activa a una sociedad, es por esto que en el siguiente apartado se desarrollan algunas teorías alrededor del proceso de producción textual en la escuela.

## 2.3 Producción textual

Los procesos de escritura comienzan mucho antes de entrar a la escuela, pero es allí donde se desarrollan y se fortalecen en todo su potencial, sin embargo se necesita que los docentes utilicen estrategias que contribuyan más allá del desarrollo de una habilidad perceptivo motriz. Es así como Jolibert (1998) expone que

“la producción textual implica producir mensajes reales con intencionalidad y destinatarios reales, es producir textos o, mejor dicho, tipos de textos en función de sus necesidades y proyectos. Bajo estas consideraciones, podría afirmarse que el propósito de la escuela con respecto a la lectura y la escritura, tal como lo plantea Lerner, es incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores, es formar a los estudiantes como ciudadanos de la lectura escrita” (p. 23). En este sentido, trabajar la producción textual implica tener como base planes de trabajo diferentes, en los que el estudiante sea un sujeto autónomo y activo, es a partir de ello que seguidamente se desglosan algunos postulados a cerca de los diferentes modelos de producción de textos en el aula de clase.



### **2.3.1 Modelos de Producción textual.**

La escritura es una actividad compleja, en la que el autor debe tomar múltiples decisiones en las que intervienen una serie de procesos, a continuación se presentarán algunos puntos claves de los modelos de producción textual que presentan Camargo, Álvarez & Lopera (2010).

Uno de los modelos que sustenta la producción textual es el modelo por producto desarrollado por Mata (1997), cuyo interés se centra en la producción final, no se mira el proceso, no se habla de proceso, interesa solo lo que quedó al final.

Por su parte, Rhoman y Wlecke (1964, citado por Camps, 1990) proponen el modelo de redacción por etapas, ellos plantean que la escritura es un producto dado de una sucesión lineal de etapas separadas en el tiempo y ordenadas estrictamente, es decir, que no es una construcción inmediata. La atención ya no está solo sobre el producto sino también en las etapas que se llevan a cabo para alcanzar el perfeccionismo en el producto. Estas etapas son Pre-escritura o etapa previa a la aparición de las primeras palabras; escritura o redacción: Primer acercamiento al texto; re-escritura: Producto del texto final.

Otro de los modelos de producción textual incluye los contextuales o ecológicos, los cuales se consideran un complemento del modelo por procesos (que se desarrolla más adelante), toda vez que a criterio de Marinkovich, Moran y Vergara (1996) la composición escrita se caracteriza no solo como un proceso individual de resolución de problemas sino también como un proceso comunicativo que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural, aspectos en los que se desarrolla y se adentra para el apoyo y colaboración, en este sentido lograr producir textos escritos es lograr generar significados, pero no solo como un intento cognitivo de procesos intelectuales sino como una resolución de problemas en contexto.

Desde otra parte el modelo didáctico, toma en cuenta los postulados de Álvarez (2005 p, 57), Chevallard y Charaudeau, Halliday y Hasan (1994), Mas y Turco (1991), quienes proponen enfoques diferentes dentro de este. Todos concuerdan con la idea de enseñar de una manera diferente la escritura, a través de situaciones problema en las que se reconozcan las tipologías textuales, sus componentes y sus usos contextuales. Además, proponen desarrollar habilidades no solo para producir textos, sino también para evaluarlos.

Finalmente, se encuentra el modelo de producción textual por procesos, por el cual se opta en esta investigación. Este se aleja radicalmente del modelo por etapas, ya que primero considera que la escritura no se da en un proceso lineal o a través del cumplimiento estricto de unas etapas, que una vez son superadas, no se vuelven a desarrollar, sino más bien, en que producir un texto implica la flexibilidad en el paso por dichas etapas, y segundo que el centro atención no está ni en el producto ni el proceso de la escritura como tal, sino en el proceso interno que lleva a cabo quien escribe.

Este modelo supone la escritura como una tarea compleja que requiere estrategias cognitivas superiores, su estudio ha sido tan amplio que lo han trabajado diferentes autores como Hayes, y Flower, Scardamalia y Bereiter, Candlin y Hyland, Camps. Para empezar el supuesto de Hayes, y Flower (1980), propone 3 elementos, el primero centra la atención en el proceso de producción de los escritos, el segundo, es que reconoce la necesidad de, y por último, habla de regular las actividades de escritura en clase. Por su lado. Hayes (1996), contempla dos elementos más que son el entorno de la tarea y lo individual, en el primero se identifica un componente social que se refiere a la función social del lenguaje y supone la escritura como medio para comprender una sociedad, y en el segundo se tratan aspectos relevantes del escritor, además de la incidencia que tiene el medio, canal o artefacto utilizado para producir el texto. Por

otro lado, se encuentran los modelos de Candlin y Hyland (1999) y de Scardamalia y Bereiter (1992), quienes consideran el texto como una construcción del escritor, hecha a partir de sus experiencias, en donde intervienen procesos mentales complejos, además de involucrar factores lingüísticos, pragmáticos y culturales, estos últimos compartidos por el escritor y el lector.

Ahora bien, esta investigación asume la perspectiva propuesta por Camps (2003), que propone el trabajo con secuencias didácticas las cuales le permiten al escritor, en primera instancia encontrar la función del escrito en el contexto comunicativo y en segundo lugar le permiten tomar conciencia de que la escritura es un proceso en el que debe usar estructuras lingüísticas y un metalenguaje, además que potencia la participación grupal en el acto de producción gradual, como en la revisión y la reescritura favoreciendo la relaciones entre estudiantes y docente-estudiantes. Es así, como en la implementación de la secuencia didáctica se sigue un proceso, por medio del cual, el estudiante hace usos de estrategias cognitivas superiores para lograr la producción, el trabajo se hace teniendo en cuenta el modelo por procesos y los niveles de concepción lingüística propuestos por Jolibert, los cuales serán explicados seguidamente.

### **2.3.2 Niveles de conceptos lingüísticas según Josette Jolibert.**

De acuerdo con el recorrido que se ha realizado hasta ahora, desde los antecedentes y los fundamentos conceptuales, se podría decir, que la producción textual es una actividad compleja, donde intervienen una serie de procesos y habilidades cognitivas, motrices y actitudinales que llevan al escritor a producir un texto que cumpla con los parámetros de la tipología elegida, un texto que tenga en cuenta el destinatario, el mensaje, el contexto; y los conocimientos previos o tener información sobre lo que se va a escribir (Jolibert, 2002). A continuación se presenta la

propuesta de Jolibert, que contiene 7 niveles agrupados en cuatro bloques, la autora afirma que no pueden verse y mucho menos abordarse como una simple lista de chequeo sino que se deben trabajar como instrumentos para una construcción coherente de textos.

- El primer bloque se relaciona con el contexto situacional, en el cual se especifican todos los elementos que componen la producción a construir, tales como el emisor, el objeto del lenguaje, la finalidad, el desafío respondiendo interrogantes como ¿Dónde, cuándo, cómo y con qué material? Lo que en términos de Jolibert (2002) sería:

¿Quién es el *destinatario* exacto de mi escrito? ¿Cuál es su status? ¿Tengo con él una relación de iguales o no?

Yo, como *enunciador*. ¿En qué calidad escribo?, ¿Cómo persona individual?, ¿Cómo escolar? ¿Cómo representante de mis compañeros?

¿Con qué *propósito* escribo?

¿Cuál es el *desafío* al escribir?, (es decir, cuáles son los riesgos en caso de que lo que he escrito sea inadecuado).

¿Cuál es su *contenido* exacto? (¿qué tengo que decir? ¿Qué deseo decir?).

- El segundo bloque se relaciona con las estructuras del texto propias a su tipología, así, la dinámica interna afín con la lógica y articulación de las partes del escrito; del mismo modo, considera la coherencia del discurso (sentido) y la cohesión del texto (conectores). Para la presente investigación se trabajó la estructura de la tipología de texto expositivo dispuesta en párrafo introductorio, de desarrollo y de conclusión, los cuales fueron abordados por los estudiantes teniendo en cuenta la FOS descriptiva; la progresión temática, categorías sintácticas de persona, esta se relaciona con la utilización de la

tercera persona en la producción textual; lo mismo que las categorías sintácticas de modelización concerniente con el uso de expresiones objetivas, evitando la subjetividad que se da a través de adjetivos o adverbios afectivos; y por último los conectores.

- El tercer bloque se trabaja a nivel de las estructuras de la frase (Oraciones), y se relacionan con la lingüística oracional, es decir, en sus aspectos sintácticos como son el orden de las palabras, concordancia entre género, número, tiempos verbales, y aspectos lexicales, ortográficos y de puntuación.
- El cuarto bloque considera los conceptos relacionados con la palabra y las microestructuras que la constituyen, como son el sentido de las palabras para decir lo que se desea, la connotación y denotación, así como la microestructura de palabras es decir su morfología.

Si bien, todos estos planteamientos buscan la producción de textos coherentes, también es importante destacar que en este marco el estudiante debe reconocer la función social del lenguaje en un contexto real de comunicación, aspecto que es tratado desde la perspectiva del enfoque comunicativo el cual será explicado en el apartado que viene a continuación.

### **2.3.3 Enfoque comunicativo.**

El enfoque comunicativo hacen referencia a un conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes ser agentes activos en los procesos de comunicación, con una interacción real de acuerdo al contexto en el que suceda dicha comunicación (Hymes, 1971). Es decir, pretender que el estudiante utilice el lenguaje en actos de comunicación particular, concreta y social e históricamente situados y que logre una competencia comunicativa en la que sabe, qué va a escribir, para quién, cómo y para qué lo va a escribir.

En términos de Hymes (1972), las personas

Llegan a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, así como con las actitudes que se asumen hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa.

En este sentido, Luzón y Soria (1995) exponen, que:

El enfoque comunicativo es flexible, cuya esencia se encuentra en el enriquecimiento de los objetivos de aprendizaje, a través de los cuales no se trata únicamente de que los estudiantes adquieran un determinado sistema lingüístico, sino de que sean capaces de utilizarlo para comunicarse en todas sus dimensiones, de forma adecuada y efectiva, es decir, “una persona competente en el lenguaje es aquella que lo emplea para integrarse con los otros, entendiendo y haciéndose entender” (Hymes, 1974 p.1)

Es así, como el énfasis del enfoque comunicativo recae en los procesos implicados en el uso del lenguaje, es decir, sobre el estudio de los significados, de su expresión, comprensión y negociación durante las interacciones. Desde este enfoque se promulga un tipo de enseñanza centrada en el estudiante y en

Sus necesidades, tanto comunicativas como de aprendizaje; esto supone una pérdida de protagonismo por parte del profesor y de los programas en favor de una mayor autonomía de los estudiantes y por lo tanto de una mejor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. (Luzón y Soria 1995).

Por su parte, Cassany citado por Zebadúa y García (2012)

Propone que la palabra comunicación viene del latín *communicare* que significa: “poner en común”. De allí que comunicar signifique transmitir ideas y pensamientos con el objetivo

de ponerlos “en común” con otros. Esto supone la utilización de un código de comunicación compartido.

Cabe aclarar que existen diferencias

Entre informar y comunicar, a pesar de que suelen utilizarse indistintamente. Esto quizás se debe a que están muy ligada y depende una de la otra, pues la información está presente en cualquier forma de comunicación; sin embargo, no toda información implica una comunicación. Para comunicarse el ser humano posee un lenguaje y está capacitado para hablar. Desde la anterior perspectiva, (Zebadua y García, 2012) llevar el enfoque comunicativo a la escuela implica que los docentes trabajen las diferentes tipologías textuales y con ellas sus diferentes estructuras y objetivos, para el caso de esta investigación se eligió el tipo de texto expositivo descriptivo el cual, seguidamente, será definido.

## **2.4 Género discursivo y texto expositivo**

El género expositivo que en términos de Álvarez (2010) es el más frecuente y abundante en la vida académica y social, tiene como función transmitir, exponer, explicar información o conocimientos en los diferentes campos del saber. Sin embargo numerosos autores (Martínez y Rodríguez, 1989; Solé, 1992; y Colomer y Camps 1996, citados por Murillo y Aranda, 2004) sostienen que a pesar de ser tan cotidiano es más difícil de producir y comprender en relación con otros, por sus características textuales, su estructura, los temas que trata y los conocimientos previos que en torno a estos debe poseer el lector. Es por esta razón que el trabajo que se realiza con los estudiantes implica que estos desarrollen procesos de pensamiento en torno no solo al tipo de texto que están produciendo sino también al tema sobre el cual pretenden escribir.

En esta misma línea, Bereiter y Scardamalia (1987) proponen que el texto expositivo ofrece a los estudiantes la oportunidad de trabajar con su propio pensamiento, en cuanto que pueden aclarar significados, localizar inconsecuencias y contrasentidos, descubrir implicaciones y establecer conexiones entre fragmentos de conocimientos previamente aislados. Además, posee características a nivel cognitivo, pragmático y lingüístico, cuyo conocimiento por parte del lector es esencial para la comprensión de dichos textos. Es así como escribir textos expositivos se convierte para el alumno en un medio de pensar, de aprender, de instruirse como individuo que aprende (Sánchez referido por Álvarez, 2010 p. 143)

En este sentido, Álvarez (2001, p. 17) cree que es importante reconocer las características textuales y las marcas lingüísticas de los textos expositivos, ya que como se dijo en el párrafo anterior dichas características ayudan a la comprensión y producción adecuada de tales textos mostrando su estructura y organización semántica.

Por un lado en su teoría, Meyer (1985) establece tres niveles diferentes en la estructura del texto expositivo, la estructura de alto nivel o macroestructura, que interrelaciona toda la información textual y establece la idea principal en torno a la cual gira dicha información; nivel macroposicional o macronivel, que es donde se interrelacionan unas frases con otras y se subordinan las proposiciones a través de la identificación de palabras clave y de señalizaciones o marcas elaboradas por los autores; y el nivel microposicional, que de acuerdo a este modelo, está marcado por la presencia en el texto de ciertas palabras (verbos, conectores) y reglas que establecen las relaciones semánticas entre el predicado léxico y los argumentos de las proposiciones, en esta misma línea Van Dijk (1980) pero los nombra modos de organización.



Por otro lado, algunas de las marcas textuales y características del texto expositivo, siguiendo la propuesta de Álvarez y Ramírez (2011, p. 43-45) son las siguientes: un mayor conocimiento por parte del emisor en relación con el receptor, sobre una cuestión en particular; objetividad, claridad y precisión al presentar la información. De acuerdo a todo lo anterior y en concordancia con los planteamientos de Álvarez (2010 p. 144 - 145) la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos expositivos supone fortalecer los procesos de producción a medida en que se aprende sobre un tema; también de comprender la escritura desde situaciones reales con destinatarios e intenciones definidas según la tipología textual; así mismo es necesario trabajar desde las fases del proceso de composición escrita, mediante las secuencias didácticas u otras estrategias innovadoras; por último implica desarrollar proyectos que integren cuatro habilidades comunicativas, hablar, escuchar, leer, escribir.

Además, Álvarez (2010) propone que el texto expositivo “

Tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales –subtipos- discursivos fundamentales, tales como definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular (p.34). Para este caso, la propuesta se enmarca en los parámetros estructurales del tipo de texto expositivo descriptivo a través de las Formas de Organización Superestructural. (FOS descriptiva)

En el texto expositivo descriptivo se caracteriza un fenómeno, mediante la agrupación de los elementos, en torno a una determinada entidad como rasgos, atributos o características. Esta forma de organización de la información incluye marcadores descriptivos tales como: seriación; clasificación, enumeración (detalles, hechos y sucesos); causa - efecto (causa- consecuencia) (Teodoro Álvarez, 2010) Esto implica entonces que el texto sea explícito en detalles del objeto

del texto de tal manera que al momento en el que el lector se enfrente al texto pueda hacerse una idea muy completa y coherente de este, todo esto porque usa la descripción como elemento primordial.

Ahora bien, el trabajo de producción textual, sea cual sea el tipo de texto, debe enmarcarse en un plan de trabajo que motive a los estudiantes, es decir, que no se puede llevar a los estudiantes a producir un texto cualquiera sin tener una intención real, enmarcada en el objetivo de un área, en este sentido, la secuencia didáctica se ha convertido en una estrategia potente para la comprensión y producción textual, concepto que será ampliado en el siguiente apartado.

## **2.5 Secuencias didácticas**

La propuesta diseñada para la presente investigación parte del enfoque semántico comunicativo que según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) tiene que ver con los procesos de construcción de significado y sentido a partir de la comprensión lectora y de la producción de textos escritos con coherencia y cohesión propios del contexto de los estudiantes. Directrices educativas como la anterior promueve que el docente se vea en la necesidad de tomar diversas decisiones en cuanto a los procesos de enseñanza del lenguaje (Pérez Abril y Roa, 2010, p. 60) que se cristalizarán en una forma particular: “que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, 2000); un ejemplo de esta podría ser la configuración que se asume en la planeación y desarrollo de una secuencia didáctica, como estrategia para favorecer la indagación y la reflexión.

Para apoyar teóricamente la estrategia de secuencia didáctica para la producción de textos Vidiella (2008, p.16) y Camps (1995) concuerdan con que una secuencia didáctica se compone de una serie de actividades o acciones que a pesar de tener un orden no están separadas y que llevan al cumplimiento de unos objetivos de aprendizaje, para el caso del lenguaje serían el medio para ingresar a las prácticas sociales y culturales del lenguaje, enmarcadas en una situación de comunicación que le dará sentido.

Camps (1995, p. 3) citada por Garzón (2016) propone que la secuencia didáctica presenta las siguientes características: Tiene como objetivo la comprensión o producción de un texto en un tiempo determinado, se enmarca en una situación de comunicación cercana al sujeto, se traza objetivos de enseñanza y aprendizaje y deben ser construidos junto con los estudiantes pues serán los criterios de evaluación. Además propone que esta tiene tres fases; preparación, producción y evaluación:

**Fase de planeación:** Se planea o formula la secuencia didáctica, se explicitan los contenidos a trabajar, y se formulan los criterios que guiarán la producción o comprensión textual, se especifica la tarea integradora, las intenciones pedagógicas u objetivos didácticos, y se hace una selección y análisis de los dispositivos didácticos. Según Camps (2003) en esta fase se establecen las características del proyecto y se da respuesta a interrogantes como: ¿qué hay que hacer?, ¿qué va a escribir?, (proceso inmerso) ¿con que intención? ¿Quiénes serán los destinatarios?

**Fase de ejecución:** Es el proceso de intervención pedagógica para el cumplimiento de los objetivos propuestos y el desarrollo de los contenidos; incluye el diseño de actividades en varias sesiones a partir del tema integrador y que se desarrollan de manera secuencial y no en actividades aisladas. A criterio de Garzón en dicha fase se realiza la presentación y negociación de la secuencia, la valoración de las condiciones iniciales de los estudiantes, así como las

acciones de intervención pedagógica tendientes al establecimiento de la situación comunicativa, a aprender las características del género textual y a lograr la comprensión y/o producción textual (2015, p, 10-11). Para Camps (2003) en esta fase se trabaja en la producción del texto y en las características formales del mismo, además propone que la primera escritura sea individual, para luego pasar a la revisión conjunta de estos por parejas o grupos pequeños.

**Fase de evaluación:** No es una etapa final sino que es realizada en todo el proceso y busca la valoración del cumplimiento de los objetivos trazados, también se define los instrumentos que se piensan emplear (observación, preguntas directas, análisis, deducción, registro escrito, exposición, debate, disertación, entre otros). Estos instrumentos están referidos a los criterios específicos de autoevaluación, coevaluación (con compañeros) y hetero-evaluación (del docente) para conocer el progreso realizado por el grupo y por los estudiantes de manera individual en relación con el proceso seguido y los resultados obtenidos sobre el aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En palabras de Camps (2003) es en este momento en el que el estudiante regula su aprendizaje permitiéndole ser consciente de los avances, las dificultades que presenta da respuesta a interrogantes como: ¿Qué hicimos? ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos?

Es por esto que la enseñanza del lenguaje y de otras áreas fundamentales se convierte en un reto que implica una transformación de todos los aspectos que la conforman. De esta manera no se hablaría de incidencias en el lenguaje sino de prácticas pedagógicas transformadas que hoy son conocidas como prácticas reflexivas, explicadas en el último apartado de este capítulo.

## 2.6 Prácticas reflexivas

Si bien la educación es una acción en contexto, los docentes de hoy no pueden seguir implementando estrategias de años atrás; como lo afirma Punset (2010), el gran error es que ha cambiado el mundo cuando la educación sigue siendo básicamente la misma, esto no quiere decir que los docentes creen estrategias o metodologías sino que innoven en las propuestas que le presentan a sus estudiantes.

Lo anterior concuerda con lo expuesto por Perranould (1998) cuando afirma que un “docente reflexivo investiga, trabaja sobre la autoformación, la autoevaluación, y busca solución a las situaciones problemas que se le presenten; domina su propia evolución construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de la experiencia” (p.45). Además se dice que debe ser un gestor elaborando y negociando proyectos que emerjan de la investigación en su contexto, involucrando la participación de los alumnos y administrando los recursos de la misma. Para ello es primordial que el docente investigador de su práctica establezca ciertas categorías que permitirían hacer un análisis reflexivo de sus prácticas de enseñanza, de las categorías que se pueden tener en cuenta para reflexionar la propia practica emergieron en la presente investigación las siguientes: descripción, autopercepción, cuestionamiento, percepción sobre los estudiantes y desafíos.

De acuerdo a la categoría de *descripción* propuesta por Perranaould (1998), se asume que cuando los individuos se hacen conscientes de sus acciones a partir de un proceso descriptivo pueden ser más reflexivos, pues se dan cuenta de cosas, que en el actuar no reconocieron, ahora bien se debe aclarar que estos procesos de descripción deben ser guiados, pues por el contrario solo sería el reflejo de acciones conscientes y la idea de esta categoría es hacerse consciente de aquello que pasó desapercibido, esta guía puede hacerse a través de preguntas o indicadores.

En cuanto a la categoría de *autorreflexión* se puede decir que son los juicios o valoraciones que cada docente hace de sí mismo a cerca de sus prácticas de enseñanza lo que concuerda con lo que plantea Schon (1987) de reflexionar sobre la práctica desde una relación analítica con la acción. Todo esto permite que el docente tenga más responsabilidad y autonomía. Esta categoría se relaciona con la categoría de *autopercepción*, pues cuando yo percibo lo que soy puedo después autorreflexionar sobre eso que soy y sobre lo que hago.

Para la categoría de *cuestionamiento* Schon (1987) propone que son todos aquellos interrogantes que surgen en el desarrollo de la clase, tiene que ver con una conversación reflexiva en la que el docente se pregunta no sobre lo que ya paso sino sobre cómo debe pasar.

En cuanto a la categoría de *percepción sobre los estudiantes*, Perranould (1998) dice que son todos los juicios o valoraciones a cerca del aprendizaje o comportamiento de los estudiantes y terminamos con la categoría de *desafíos* que tiene que ver con nuevas metas o metas transformadas planeadas para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es así como las prácticas reflexivas implican un arduo trabajo por parte de los docentes, un trabajo que se ve configurado en nueve elementos o composiciones: una transposición didáctica basada en el análisis de la práctica y sus transformaciones, un conjunto de competencias claves, un plan de formación organizado alrededor de las competencias.

Un aprendizaje mediante el enfrentamiento de los problemas, una verdadera articulación entre teoría y práctica, una organización modular y diferenciada, una evaluación formativa de las competencias, calendarios y herramientas de integración de los conocimientos adquiridos y una cooperación negociada con los profesionales. (Perranould, 1998, p.54).

Por su lado, Schön (1992) enfatiza la importancia de los profesionales reflexivos como maestros que definen y redefinen los problemas, es decir, que el docente debe hacer “la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción pues son los mecanismos que utilizan los profesionales reflexivos para poder desarrollarse de forma continua y aprender de sus propias experiencias”.

(p.112) También, propone, el autor, que un docente reflexivo se destaca porque busca fundamentos teóricos de su intervención práctica, contrasta ideas, alternativas y opciones pedagógicas y didácticas, cuestiona las intervenciones que en otros profesionales y sus propias prácticas buscando mejores actuaciones, aceptan el carácter heterogéneo, único y cambiante del aula y, en consecuencia, actúa “artísticamente”.

La profesión docente debe entenderse entonces, como una actividad reflexiva, donde los docentes estén en función de cuestionar sus prácticas, para permitir la eficacia y la eficiencia del sistema educativo, asumiendo posturas críticas, y actitudes propositivas que les permitan innovar en su quehacer como formadores y generadores de cambios reales y positivos.

### **3. Marco metodológico**

En este apartado se presentará el enfoque y diseño metodológico que guían la investigación, así como el procedimiento que desembocó en la aplicación de la Secuencia Didáctica, aspectos entre los cuales se encuentran la población, muestra y sus criterios de selección, además de la operacionalización de las variables, las hipótesis, las diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de información, entre otros.

#### **3.1 Tipo y Diseño de Investigación**

Para el presente estudio se asume un tipo de investigación cuantitativa, la cual Bisquerra (2014) define como el objeto de estudio de técnicas y métodos para la descripción, análisis y tratamiento de conjuntos de datos numéricos, que puede ser aplicada en distintos campos del saber, entre ellos la educación; desde esta perspectiva se buscó medir el impacto de una Secuencia Didáctica en la producción de textos expositivos.

Para el proceso de investigación se optó por un diseño metodológico de tipo Cuasi-experimental, intra-grupo, en el cual la muestra no es seleccionada de manera aleatoria, sino que está pre-establecidas de manera intencional e intra-grupo porque se midió el grupo contra sí mismo en dos momentos, antes de iniciar la Secuencia Didáctica para la producción de textos (Pre-test), después de la implementación de la secuencia (Pos-test) para comparar las dos mediciones.

Así mismo, se realizó un proceso del análisis cuantitativo sobre la comparación de los resultados obtenidos entre el Pre-test y Pos-test en las dimensiones de la variable dependiente



(contexto situacional, superestructura y lingüística textual), por último, se hizo un análisis cualitativo en el cual se tuvo en cuenta la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente.

### **3.2 Población.**

La Población objeto de investigación, fueron los estudiantes de básica primaria, pertenecientes a la zona rural del municipio de Santa Rosa de Cabal.

### **Muestra.**

La muestra estuvo constituida por los estudiantes de grado 2° de un aula multigradual perteneciente a la básica primaria de la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía Sede El Lembo, Jornada mañana y su respectiva docente. En la siguiente tabla se presenta su descripción.

*Tabla 1 Descripción de la muestra*

<b>NUMERO DE ESTUDIANTES</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>EDAD</b>	<b>CARACTERÍSTICAS PARTICULARES</b>
6	F	Entre 7 y 8 años	Pertenecientes a estratos 0 y 1, en su mayoría son hijos de madres cabeza de familia. Baja escolaridad de sus padres.
7	M	Entre 7 y 8 años	Pertenecientes a estratos 0 y 1, en su mayoría son hijos de madres cabeza de familia. Baja escolaridad de sus padres. Sobreprotección de los hijos debido a que son hijos únicos.

### **Criterios de selección de la muestra.**

Para la selección de la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Que estuvieran matriculados para el año 2016 en el grado segundo de básica primaria en la institución.
- Que asistieran al 80% de las sesiones de intervención de la secuencia didáctica
- Que los padres de familia estuvieran de acuerdo con la participación en el proceso y firmaron el consentimiento informado
- Que participaran en la aplicación del Pre-test y Pos-test.

### **3.2 Hipótesis**

A continuación, se presenta la hipótesis de Trabajo ( $H_1$ ) y la hipótesis Nula ( $H_0$ ) establecidas para la presente investigación.

#### **Hipótesis de trabajo**

**$H_1$** = Una Secuencia Didáctica con enfoque comunicativo mejorará la producción de textos Expositivo - Descriptivo de los estudiantes de grado 2° de básica primaria.

#### **Hipótesis nula**

**$H_0$** = Una Secuencia Didáctica con enfoque comunicativo NO mejorará la producción de textos Expositivos - Descriptivos de los estudiantes de grado 2° de básica primaria.

### **3.3 Variables y operacionalización**

En la presente investigación se tuvieron en cuenta dos variables, la primera es la variable independiente que corresponde a la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y la segunda es la variable dependiente que es la producción de un texto expositivo descriptivo.

#### **3.3.1 Variable Independiente.**

La variable independiente estuvo constituida por la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos Expositivo – Descriptivo.

Una secuencia didáctica se entiende desde Camps (2012) como una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí que pretenden fortalecer diferentes habilidades y capacidades en los estudiantes a partir de un tema central como excusa de aprendizaje, es decir, una serie de actividades educativas que interrelacionadas, permiten abordar de diferentes maneras un objeto de estudio, para esta investigación se tiene la producción textual.

Por otro lado la autora propone que la SD constituye un campo de conocimiento en la práctica de los saberes teórico-prácticos con el objeto de enseñar y aprender en el que intervienen tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza que en su conjunto constituyen un sistema de actividad: en didáctica que es la unidad de enseñanza dada en tres fases preparación, producción y evaluación (Camps, 2012). Es de anotar que la implementación de la SD será reflexionada en todas sus fases.

En la siguiente tabla se presenta la variable dependiente cuyas dimensiones está constituida por las tres fases de la secuencia didáctica implementada: preparación, desarrollo o ejecución y la evaluación.

*Tabla 2 Variable Independiente (Secuencia Didáctica)*

SECUENCIA DIDÁCTICA	
DIMENSIÓN	INDICADOR
<b>La preparación:</b> Se relaciona con planear y formular la secuencia didáctica, explicitando los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción textual. (Camps. 2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tarea integradora</li> <li>-Intencionalidades y propósitos didácticos.</li> <li>-Contenidos didácticos</li> <li>-Selección y análisis de dispositivos didácticos.</li> </ul>
<b>-La fase de desarrollo o ejecución:</b> Se refiere a los procesos de intervención pedagógica para el cumplimiento de los objetivos propuestos y el desarrollo de los contenidos. Incluye el diseño de actividades en varias secciones que tienen un tema integrador y se desarrollan de manera secuencial y no en actividades aisladas. Garzón, M. (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de la secuencia</li> <li>-Activación de los conocimientos previos.</li> <li>-Contrato didáctico.</li> <li>-Valoración de las condiciones iniciales para a producción textual expositiva.</li> <li>-Lectura y análisis de textos expositivos.</li> <li>-Análisis de las características del género textual expositivo.</li> <li>-Establecimiento de la situación comunicativa.</li> <li>-Actividades para el aprendizaje del género textual expositivo.</li> <li>- Actividades para el aprendizaje de la producción textual expositiva.</li> <li>-Planeación de la escritura del texto.</li> <li>-Textualización.</li> <li>-Revisión.</li> <li>-Reescritura.</li> </ul>
<b>-La evaluación:</b> la evaluación de la secuencia didáctica será un proceso constante, realizado desde el inicio hasta la finalización y que debe basarse en la adquisición de los objetivos planteados. Garzón, M. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Criterios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</li> <li>- Establecimiento de instrumentos de evaluación. Rejilla de valoración de la producción escrita</li> <li>-Actividades metacognitivas.</li> </ul>

### **3.3.2 Variable Dependiente.**

La variable dependiente estuvo constituida por la producción textual expositiva con sus dimensiones de contexto situacional o contexto cercano, la superestructura o dinámica interna y la lingüística textual, cada una con sus respectivos indicadores e índices.

La producción textual es un proceso estructurado, sistemático y consciente que atañe al desarrollo de competencias comunicativas en contextos significativos y situaciones reales de comunicación, para lo cual es indispensable proporcionar herramientas que se constituyen en un verdadero “andamiaje” facilitador de esta construcción, con el fin de que el enunciador pueda representar la situación de escritura, elegir un tipo de texto pertinente a la intención comunicativa, apropiarlo desde su nivel estructural y lingüístico y de escribirlo y reescribirlo de manera consciente. (Jolibert 2002)

Con relación al texto expositivo descriptivo según Álvarez,

Este se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje de procedimientos que implica exponer por escrito, donde se facilite la caracterización y la ampliación de información, además, se debe tener en cuenta la búsqueda de objetividad y la precisión conceptual. Este texto tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema y objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales. Cuando el texto expositivo se centra en la descripción se relaciona con: estructura, morfología, procedimiento, procesos, mecanismos, sistema, comparación, funciones, fases, ciclos, entre otros, con los que pretende clarificar conocimientos de un objeto o de un fenómeno a través de detalles más precisos (2010, p. 144).

A continuación, se presenta la operacionalización de la variable dependiente desde las dimensiones de contexto situación (tabla 3), superestructura (tabla 4) y lingüística textual (tabla 5), cada una con sus respectivos indicadores e índices.

*Tabla 3 Variable Dependiente, dimensión contexto situacional.*

<b>PRODUCCIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO DESCRIPTIVO</b>			
<b>Dimensión</b>	<b>Indicador</b>	<b>Índice</b>	
<b>Contexto situacional o contexto cercano:</b> Concierne específicamente a los parámetros de la situación de comunicación escrita inmediata, como son destinatario en relación y con las relaciones de paridad o no con el enunciador; el status del enunciador; el propósito del escrito que se va a producir; y contenido exacto del intercambio. (Josette Jolibert, 2006)	<b>Propósito comunicativo</b> La descripción en la escritura expositiva tiene como propósito clarificar el fenómeno a través de detalles precisos que explican la naturaleza del cuerpo y relaciona procesos que implican la conformación de la estructura. (Álvarez, T. 2010)	5	El texto logra el propósito de describir, utilizando detalles precisos.
		3	El texto logra el propósito comunicativo de describir, pero utiliza detalles poco precisos.
		1	El texto no logra el propósito comunicativo de describir, sin utilizar detalles precisos.
	<b>Enunciatario (¿Quién lee?)</b> Se refiere al lector real del texto o sujeto que será informado sobre un tema que desconoce, lo cual determinará el carácter de lenguaje que se debe utilizar en el texto. En el texto expositivo – descriptivo se relaciona con el uso de un vocabulario técnico o formal apropiado para el enunciatario.	5	El texto usa un vocabulario formal y pertinente para estudiantes de 3° y 4° de básica primaria.
		3	El texto utiliza un léxico poco pertinente para estudiantes de 3° y 4° de básica primaria.
		1	El texto no utiliza un léxico pertinente para estudiantes de 3° y 4° de básica primaria.
	<b>Enunciador: (¿Quién escribe?)</b> Configuración del autor como escritor, según el tipo de texto. Es quien a partir de un saber o de una información previa resultado de sus conocimientos teóricos, presenta la información, reduciendo las marcas directas de su presencia y	5	El autor asume el rol de enunciador, con conocimiento del tema, sin evidenciar marcas directas de su presencia y sin tomar postura respecto a la descripción
		3	El autor asume con dificultad el rol de enunciador, conoce de manera superficial el tema, utilizando algunas marcas directas de su presencia y tomando postura ocasional respecto a la descripción.

	evitando tomar posición respecto al mismo. (Martinez y Rodriguez, 1989)	1	El autor no asume el rol de enunciador conocedor del texto, utiliza marcas directas de su presencia y asume postura frente a la descripción.
	<b>Contenido:</b> Hace referencia a la presentación en el texto de las ideas principales del tema sobre el cual va a describir.	5	El texto incluye por lo menos tres ideas principales del tema sobre el cual va a describir.
		3	El texto incluye por lo menos una idea principal del tema sobre el cual va a describir.
		1	El texto no incluye ideas principales del tema sobre el cual va a describir.

*Tabla 4 Variable Dependiente, dimensión de la superestructura*

Dimensión	Indicador	Índice	
<b>Superestructura y Dinámica interna:</b> Es la organización espacial de los bloques de información del texto (la “silueta” del texto); la dinámica interna, es decir, la lógica de la articulación de estas diferentes partes. Para el texto expositivo – descriptivo, la superestructura contempla una introducción, un desarrollo, y un párrafo de finalización. (Van Dijk 2006)	<b>Párrafo introductorio:</b> Muestra en el párrafo inicial el tema sobre el cual versa el texto, sus antecedentes y su contexto. Se trata de contestar a las preguntas: <i>¿qué?</i> , <i>¿Por qué?</i> , <i>¿cómo?</i>	5	El texto incluye un párrafo inicial introductorio que presenta el tema, sus antecedentes y el contexto.
		3	El texto incluye un párrafo inicial introductorio que presenta el tema y sus antecedentes de manera inconsistente.
		1	El texto no incluye un párrafo introductorio inicial que presenta el tema sus antecedentes y el contexto.
	<b>Párrafos de desarrollo:</b> Presenta la descripción del tema y los subtemas hasta su compleción. Se trata de una fase de resolución: porque..., es..., está compuesto de..., se presenta como...	5	El texto incorpora dos o más párrafos en el desarrollo para describir el tema.
		3	El texto incorporar un párrafo en el desarrollo para describir el tema.
		1	El texto no incluye los párrafos de desarrolle para describir el tema.
	<b>Párrafo de finalización:</b> Cierra la exposición, resaltando los principales aspectos desarrollados. Se trata de la fase de evaluación: así pues...,	5	El texto presenta un párrafo de finalización que le permite concluir la descripción.
		3	El texto presenta un párrafo de finalización, pero con poca o ninguna relación con la

	como conclusión..., en resumen..., en síntesis...		descripción.
		1	El texto no incluye un párrafo donde finaliza la descripción.
	<b>FOS (formas de organización superestructura) descriptivos.</b> En el texto expositivo descriptivo se caracterizar un fenómeno, mediante la agrupación de los elementos, en torno a una determinada entidad como rasgos, atributos o características. Esta forma de organización de la información incluye marcadores descriptivos tales como: Series, clasificación, enumeración (detalles, hechos y sucesos, causas, etc) (Teodoro Álvarez, 2010).	5	El texto incluye por lo menos 4 marcadores descriptivos que permiten agrupar los elementos para caracterizar el fenómeno (seriación, clasificación, enumeración, y causa consecuencia, entre otros).
		3	El texto incluye entre 2 y 3 marcadores descriptivos que permiten agrupar los elementos para caracterizar el fenómeno.
		1	El texto incluye uno o ninguno de los marcadores descriptivos que permiten agrupar los elementos para caracterizar el fenómeno.

*Tabla 5 Variable Dependiente, dimensión de la lingüística textual*

Dimensión	Indicador	Índice	
<b>Lingüística textual:</b> Se relaciona con las opciones de enunciación que ha realizado el autor, es decir, la elección de las personas (primera o tercera persona), como los conectores más frecuentes que articulan los párrafos de un mismo texto y facilitan la comprensión de su progresión temática, (cronológica, causa a efecto, descripción) y lo que aporta al sentido del texto, su	<b>Categorías sintácticas de persona:</b> Se relaciona con la utilización en la producción textual de la tercera persona (propia de los textos expositivos), considerada por la RAE como una categoría gramatical que indica que la acción desarrollada en un enunciado está siendo realizada por alguien distinto del hablante o del oyente.	5	El texto utiliza de manera adecuada categorías gramaticales que tienen en cuenta la tercera persona.
		3	El texto presenta dificultades para utilizar categorías gramaticales teniendo en cuenta la tercera persona.
		1	El texto no tiene en cuenta la utilización de categorías gramaticales de tercera persona.
	<b>Categorías sintácticas de modalización:</b> En el texto expositivo	5	El texto utiliza expresiones objetivas evitando la presencia de adjetivos y adverbios subjetivos



puntuación. (Álvarez, T. 2010), además tiene en cuenta el uso de la utilización de expresiones objetivas (Jolibert, 2002)	descriptivo se relaciona con la utilización de expresiones objetivas, evitando la subjetividad que se da a través, de adjetivos o adverbios afectivos.	3	El texto utiliza expresiones objetivas, pero no son pertinentes con el texto expositivo descriptivo y evidencia la presencia de algunos adjetivos y adverbios subjetivos.
		1	En el texto no se utilizan expresiones objetivas, y se evidencian adjetivos y adverbios subjetivos.
	<b>Progresión temática:</b> Se relaciona con los temas y subtemas que van tejiendo el sentido a lo largo del texto, gracias a las redes semánticas que permiten avanzar la significación del texto desde el principio hasta el final.	5	En el texto se observa la relación entre temas y subtemas que van dando sentido a la información que se desea transmitir.
		3	En el texto se observa dificultad para relacionar temas y subtemas que dan sentido a la información que se desea transmitir.
		1	El texto no tiene en cuenta la relación entre temas y subtemas que dan sentido a la información que se desea transmitir.
	<b>Conectores:</b> Los conectores son palabra, frases o elementos que enlazan, articulan oraciones y párrafos, estableciendo una relación entre ellos, para lograr la progresión temática y dotar de sentido al texto. Incluyen los signos de puntuación.	5	Emplea conectores con función lógica y signos de puntuación para relacionar las oraciones y los párrafos que permiten dar sentido del texto.
		3	Emplea de manera inadecuada conectores y signos, que no cumplen con su función lógica para relacionar las oraciones y los párrafos que permiten dar sentido del texto.
		1	No emplea los conectores, ni signos de puntuación para relacionar las oraciones y los párrafos que permiten dar sentido del texto.

En la siguiente tabla se presenta la rejilla que indica los parámetros de medición y valoración de los escritos de los estudiantes, esta fue realizada a partir de la operacionalización de la variable dependiente.

*Tabla 6 Rejilla de Valoración de la producción escrita.*

DIMENSIÓN	INDICADORES	RANGO DE PUNTAJE			TOTAL DIMENSIÓN		
		ALTO	MEDIO	BAJO			
Situación de comunicación	Propósito comunicativo	5	3	1	ALT O: DE 16 A 20	MEDIO: DE 10 A 15	BAJO: DE 4 A 9
	Enunciario ¿Quién lee?	5	3	1			
	Enunciador ¿Quién escribe?	5	3	1			
	Contenido	5	3	1			
Superestructura	Párrafo introductorio	5	3	1	ALT O: DE 16 A 20	MEDIO: DE 10 A 15	BAJO: DE 4 A 9
	Párrafo de desarrollo	5	3	1			
	Párrafo de finalización	5	3	1			
	FOS descriptiva	5	3	1			
Lingüística textual	Categorías sintácticas de persona.	5	3	1	ALT O: DE 16 A 20	MEDIO: DE 10 A 15	BAJO: DE 4 A 9
	Categorías sintácticas de modelización.	5	3	1			
	Progresión temática	5	3	1			
	Conectores	5	3	1			
TOTAL VARIABLE					44-60	28-43	12-27

### 3.3.3 Categorías de análisis cualitativo, prácticas reflexivas.

Para el análisis cualitativo, después de la implementación de la secuencia didáctica, se tuvieron en cuenta los datos registrados en el diario de campo elaborado por la docente a partir de categorías: descripción, autopercepción, autorreflexión, cuestionamiento, percepción sobre los estudiantes y desafíos, dichas categorías fueron acordadas por el grupo de lenguaje y fundamentadas según Perrenoud (1998), como la transposición didáctica basada en el análisis de la práctica y sus transformaciones.

En la siguiente tabla se presentan las categorías con sus respectivas definiciones.

*Tabla 7 Categorías de análisis*

<b>PRÁCTICAS REFLEXIVAS</b>	
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>Descripción</b>	Relatar lo que se hizo durante la clase.
<b>Autorreflexión</b>	Juicios o valoraciones acerca de mi propia práctica de enseñanza.
<b>Cuestionamiento</b>	Interrogantes que surgen durante el desarrollo de la clase.
<b>Percepción sobre los estudiantes</b>	Juicio o valoraciones acerca del aprendizaje o comportamiento de los estudiantes.
<b>Desafíos</b>	Capacidad para resolver las situaciones imprevistas durante el desarrollo de la clase.
<b>Autopercepción</b>	Sentimiento y emociones que me generan la clase

### **3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información**

El instrumento utilizado para la recolección de información fue una rejilla de valoración que resulta de la operacionalización de la variable dependiente del texto expositivo y la cual se aplicó en dos momentos, una al comienzo en la indagación de los niveles de producción textual de los estudiantes (Pre-test) y la otra después de la implementación de la secuencia didáctica (Pos-test). El instrumento que se utilizó para el análisis de las prácticas reflexivas después de la implementación de la secuencia didáctica por la docente fue el diario de campo el cual constituye a criterio de (Hernández, 2006, p. 42) un formato (en papel o digital) en el cual el investigador registra los distintos aspectos observados de la realidad de interés y relacionada con su objeto de estudio.

El diario de campo surgió a partir de la revisión, análisis y construcción colectiva realizada por los integrantes de la línea de investigación en didáctica del lenguaje y en él se describieron los diferentes procesos y procedimientos que se siguieron en cada una de las

sesiones durante la implementación de la secuencia didáctica, y que fue analizado en las dimensiones anteriormente nombradas.

Para la validación del instrumento, en primera instancia se realizó una prueba piloto, la cual consistió en aplicar el instrumento a un grupo de similares características a la muestra, para ello se les dio la misma consigna aplicada en el Pre-test, con la cual se evaluó si era de difícil asimilación la tarea a resolver con dicha consigna. En segunda instancia se llevó a cabo la validación a través del juicio de expertos realizado por los Magister en Educación y docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira, Yenny Quintero y Alejandro Marín. Una vez se realizaron los ajustes pertinentes se procedió a la elaboración del instrumento de evaluación definitivo.

### 3.5 Procedimiento

El procedimiento de la investigación se presenta en la siguiente tabla:

*Tabla 8 Procedimiento*

<b>Fase</b>	<b>Descripción</b>	<b>Instrumentos</b>
1) Reflexión y preparación del proyecto	-Formulación del problema y fundamentación teórica -Selección de la estrategia metodológica -Selección del contexto de investigación	Referente teórico
2) Diagnóstico	-Elaboración de la prueba para la valoración de la producción de textos expositivos descriptivos -Validación de la prueba  -Aplicación de la prueba (pre-test).  -Medición de resultados	- Texto expositivo  - Rejilla de evaluación para textos expositivos
3) Intervención	-Elaboración de la secuencia didáctica basada en el enfoque comunicativo para la producción del texto expositivo. -Aplicación de la secuencia didáctica - Evaluación de la secuencia didáctica	- Secuencia didáctica - Diario de campo

	-Reflexión de las prácticas de enseñanza	
4) Evaluación	-Evaluación de la producción de textos expositivos descriptivos (Pos-test) después de la implementación de la secuencia didáctica	-Rejilla de evaluación para textos expositivos.  -Referente teórico.
5)Contrastación	-Comparación entre la medición del Pre-test y el Pos-test. - Análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza del lenguaje	-Estadística descriptiva -Diario de campo
6)Análisis final y escritura	-Análisis y discusión de resultados -Elaboración del informe final -Sustentación	-Diario de campo -Referente teórico

En resumen, la presente investigación se llevó a cabo a partir de los siguientes procedimientos: en primer lugar se evaluaron las condiciones iniciales de los estudiantes del grado segundo, luego se procedió a diseñar la secuencia didáctica para la producción de un texto expositivo descriptivo, después se hizo la implementación de dicha secuencia de enfoque comunicativo, para luego pasar a la evaluación de la producción de dicho texto, posteriormente se hizo un contraste entre los resultados obtenidos entre el pre-test y el pos-test para dar cuenta de la incidencia de la secuencia didáctica y por último se hizo el análisis de los datos cuantitativos arrojados, (desempeño de estudiantes) y cualitativos (prácticas de enseñanza de la docente), interpretándolos a la luz del marco teórico.

#### **4. Análisis de la información**

Este apartado contiene los resultados y el análisis cuantitativo y cualitativo, del estudio. Respecto al análisis cuantitativo se presentan los resultados obtenidos en la producción de textos expositivos descriptivos por parte de los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, teniendo en cuenta las tres dimensiones planteadas en la variable dependiente, contexto situacional, superestructura y lingüística textual. Posteriormente se hará un análisis comparativo sobre los resultados obtenidos en las dimensiones anteriormente mencionadas, así como en sus respectivos indicadores.

Para el análisis cualitativo se presentará el estudio de la información de las vivencias y reflexiones de la docente en cuanto a sus prácticas de enseñanza en el área de lenguaje, tomado a partir de los registros del diario de campo en relación con las categorías descripción, autorreflexión, cuestionamiento, percepción sobre los estudiantes, desafíos y autopercepción.

##### **4.1 Análisis Cuantitativo**

Los datos expuestos a continuación estarán registrados así: en primer lugar se muestra el análisis descriptivo, del paralelo entre la media, la mediana y la moda entre el Pre-test y el Pos-test, posteriormente se presentará la comparación entre los resultados de las producciones escritas de los estudiantes en el Pre-test y Pos-test acerca de la alimentación de las plantas, esta comparación se hará teniendo en cuenta las dimensiones estudiadas con el fin de validar o rechazar la hipótesis de trabajo, luego se presenta el análisis estadístico de cada una de las dimensiones (contexto situacional, superestructura y lingüística textual). Y por último el análisis cualitativo realizado a partir de todas las experiencias subjetivas y reflexiones sustentadas por la

docente durante el desarrollo de la secuencia, a la luz de la teoría de Shon y Perranould sobre las prácticas reflexivas de la docente.

#### 4.1.1 Análisis Descriptivo.

Los resultados que se presentan en la siguiente tabla pertenecen a 13 estudiantes del grado segundo (2°) de la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía, sede El Lembo del municipio de Santa Rosa de Cabal

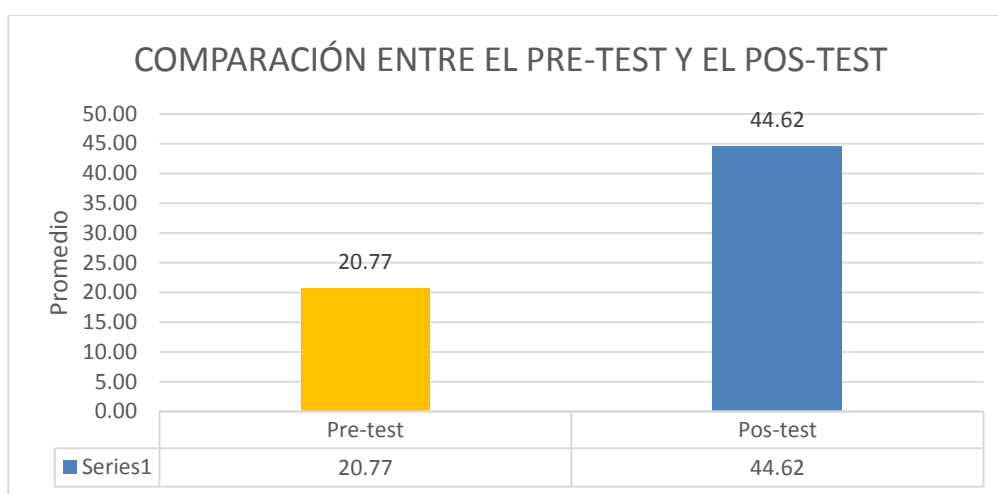
*Tabla 9 Análisis Descriptivo, comparación entre el Pre-test y el Pos-test.*

	<b><i>PRE-TEST</i></b>	<b><i>POS-TEST</i></b>
Media	20,76923077	44,61538462
Error típico	2,380890391	2,257575457
Mediana	20	42
Moda	18	50
Desviación estándar	8,584422385	8,139804067
Varianza de la muestra	73,69230769	66,25641026
Curtosis	2,464209971	-1,3731708
Coeficiente de asimetría	1,52588953	0,280698368
Rango	30	24
Mínimo	12	34
Máximo	42	58
Suma	270	580
Cuenta	13	13

En la tabla N° 9 se puede observar que en cuanto a los indicadores de media pasaron de 20,7 a 44,6, en la mediana de 20 a 42 y en la moda 18 a 50 esto indica que posiblemente la

implementación de la secuencia didáctica pudo incidir en dicho avance, como se muestra en las comparaciones que se presentan a continuación

En la siguiente gráfica, se muestran los resultados obtenidos a partir de la comparación de dos pruebas; la primera es el análisis de la producción textual inicial que hicieron los estudiantes, (Pre-test) y la segunda son los resultados de la producción textual final, es decir, después de la implementación de la secuencia didáctica, (Pos-test).



*Figura 2 Comparación entre el Pre-test y el Pos-test.*

En la gráfica número 2 podemos observar que, en los resultados del Pre-test, los estudiantes obtuvieron un puntaje promedio de 20,77, y en el Pos-test un puntaje promedio de 44, 62, dichos resultados pasaron de un promedio bajo a un promedio alto, como se observa en la tabla, en el Pre-test 9 producciones de los estudiantes fueron ubicados en el promedio bajo, 3 en medio y 1 en alto; y en el Pos-test 8 producciones se situaron en un promedio alto (40 a 60) y las 5 restantes, en el medio (28 a 43), nótese que ninguna de las producciones del Pos-test se ubicó en el rango de puntaje establecido para el nivel bajo (12 a 27). Por consiguiente, se puede decir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la Hipótesis de trabajo.



*Tabla 10 Índices*

TABLA DE INDICES	44-60 Alto	28-43 Medio	12-27 Bajo
PRE- TEST	1 producciones	3 producciones	9 producciones
POS-TEST	8 producciones	5 producciones	0 producciones

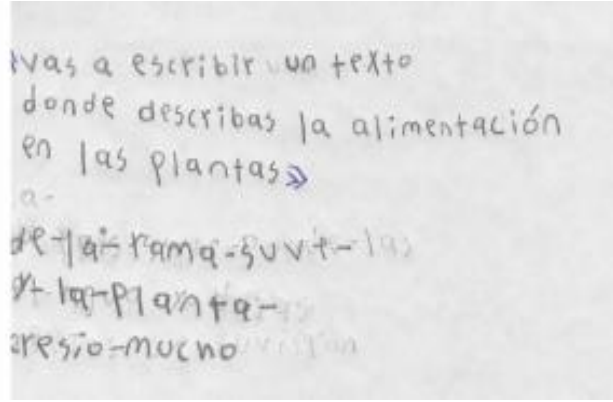
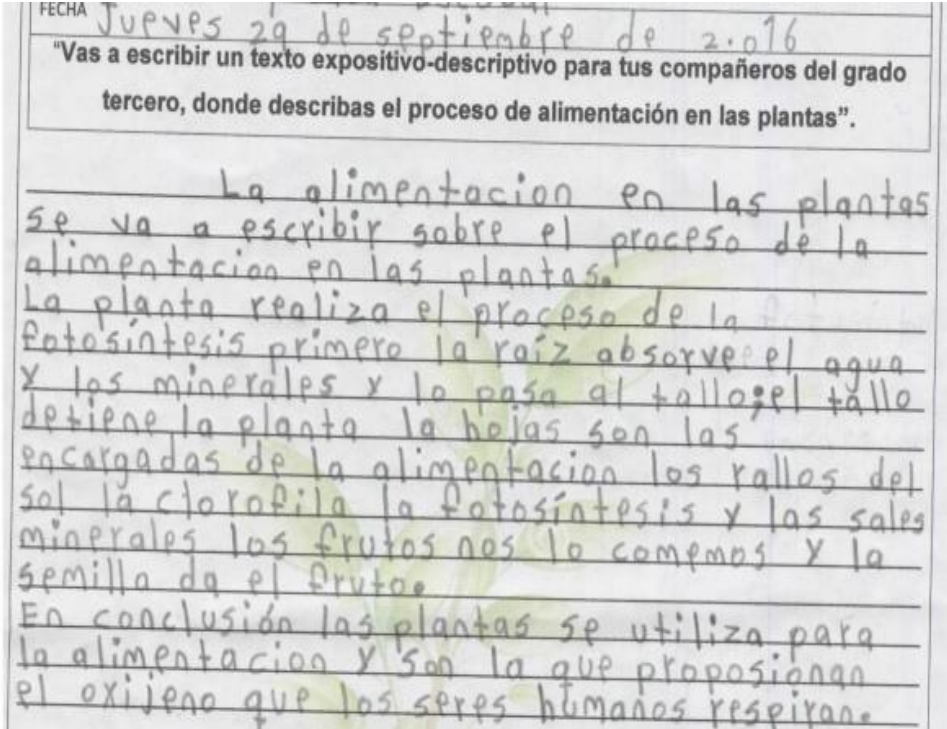
Lo anterior, evidencia que en el Pre-test los estudiantes parecen no tener claridad sobre lo que escriben, en algunos casos escriben oraciones o fragmentos breves. Así mismo en concordancia por lo expuesto por el MEN (2014), algunos estudiantes presentan problemas para identificar, interpretar y producir diferentes tipos de textos como en el caso de los expositivos; a lo mejor esto se deba a que el tipo de texto más trabajado es el narrativo (Sánchez,1998), en otros casos las frases tenían una estructura tan simple que denotaban que se escribieron solo con el fin de dar cumplimiento a la consigna dada, lo cual posiblemente tenga que ver con lo que expresa Álvarez, (2010 p. 85) “los estudiantes no saben cómo escribir, ni qué escribir, ni para qué escribir porque la enseñanza del lenguaje escrito no está organizada de modo que la lectura y la escritura sean necesarias” Esto puede indicar que los estudiantes no comprenden la función social del lenguaje, pues la lectura y la escritura deberían ser algo que el sujeto necesite y no una tarea meramente académica.

Por otro lado, Camps (2004), comenta que a pesar de que en la escuela se exige a los estudiantes comprender y producir textos no se les prepara para esto, lo que concuerda con los resultados del Pre-test ya que, se les pidió realizar la escritura sin enseñar, ni preparar a los estudiantes sobre la tarea propuesta. Así, es probable que la incorporación de nuevos estilos de

prácticas pedagógicas para la producción textual, (Camps. 1995) haya permitido la mejora de la producción de textos expositivos-descriptivos en los estudiantes de grado segundo.

En la siguiente tabla se ilustra un ejemplo de la producción textual de una estudiante que evidenció transformaciones en su proceso escritural.

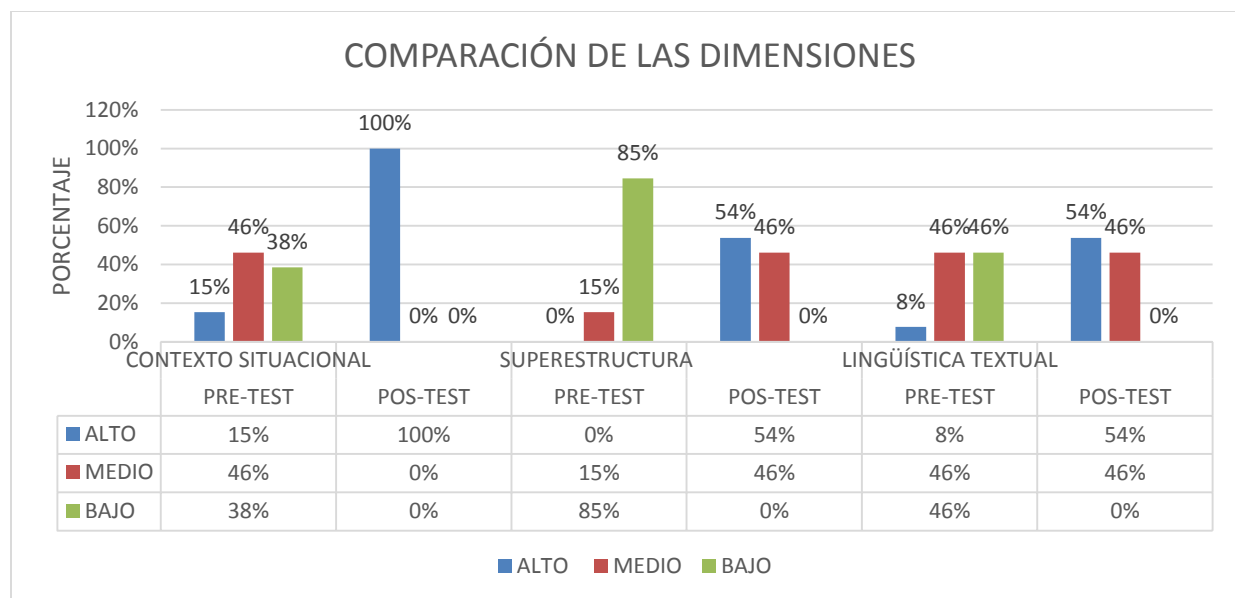
Tabla 11 Producción textual E1 Pre-test

<p>Pre-test</p> 	<p>de – la – rama – suve</p> <p>y – la - planta</p> <p>cresio – mucho</p> <p><b>Estudiante 1,</b></p> <p><b>(E1)</b></p> <p><b>Edad 6 años.</b></p>
<p>Pos-test</p>  <p><b>La alimentacion en las plantas</b></p> <p>se va a escribir sobre el proceso de la alimentacion en las plantas.</p> <p>La planta realiza el proceso de la fotosintesis primero la raiz absorve el agua y los minerales y lo pasa al tallo; el tallo detiene la planta la hojas son las encargadas de la alimentacion los rayos del sol la clorofila la fotosintesis y las sales minerales los frutos nos lo comemos y la semilla da el fruto.</p> <p>En conclusión las plantas se utiliza para la alimentacion y son las que proporsionan el oxijeno que los seres humanos respiran.</p>	

Se evidencia que **Estudiante 1, E1** en el Pre-test no tiene claro ninguno de los elementos de la situación comunicativa de su escrito, no lleva o sigue una superestructura, observándose un texto oracional, y mucho menos consigue una progresión temática; sin embargo en el Pos- test pareciera que **E1** tuviese claro que escribe para alguien, pues asume de manera acertada su posición de autor que posee conocimientos con respeto al tema, lo que conlleva a que se cumpla el propósito comunicativo al describir el proceso de alimentación de una planta, además se evidencia que no escribe desde su sentido común como quizá ocurrió en el Pre-test. Los anteriores hallazgos coinciden con lo expuesto por Álvarez (2010), quien expone que el autor del texto debe conocer sobre el tema a exponer, es decir, que habla acerca de la importancia que debe atribuirle un escritor de textos expositivos a la información que va a utilizar, a los procesos de búsqueda y de categorización de esta para no caer en la acción de escribir desde el sentido común o a través de la subjetividad.

Por otro lado se puede observar, en el Pos-test el uso de tildes, signos de puntuación y conectores, así como la diferenciación de la estructura propia del texto expositivo reflejada en la construcción de párrafos a partir de marcas textuales propias de la tipología textual permitiendo que exista una progresión temática que admite comprender el sentido y el significado del texto a partir de una idea global.

#### 4.1.2 Análisis de las dimensiones.



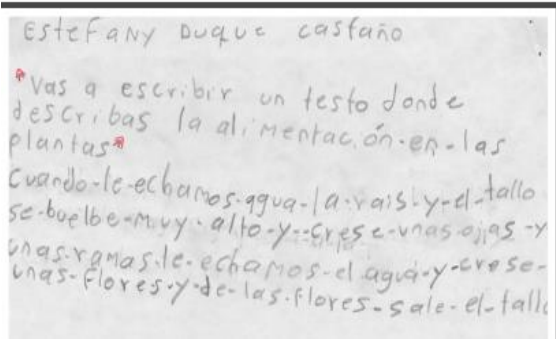
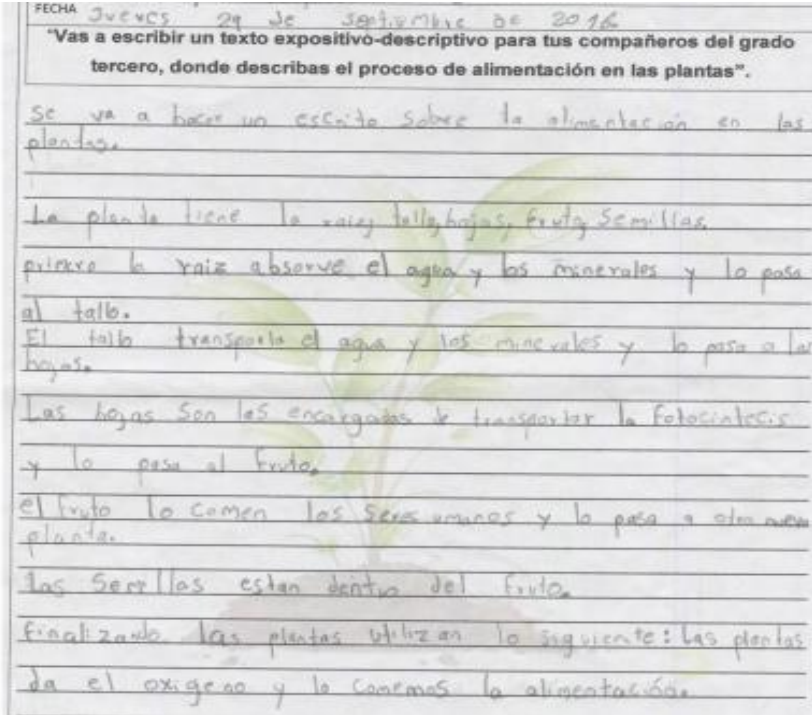
*Figura 3 Comparación de las dimensiones*

En la gráfica N° 3, se observa la comparación de las dimensiones en los resultados de las producciones textuales de los estudiantes en el Pre-test y el Pos-test, allí se muestra que la dimensión con mayores transformaciones fue en relación con el contexto situacional que pasó de un 38% de los estudiantes en nivel bajo, un 46% en el nivel medio y un 15% en alto en el Pre-test a un 100% de los estudiantes en nivel alto en el Pos-test, mostrando un incremento del 62%, (nivel alto)

Los resultados anteriores pueden deberse a que, en el Pre-test los estudiantes parecen no tener claridad sobre aspectos de la situación de comunicación, a quién le iban a escribir y más aún no sabían qué escribir, ni cómo hacerlo; mientras que en el Pos-test, después de la instauración de estrategias incorporadas en la secuencia didáctica para tal fin, los estudiantes lograron establecer la situación de comunicación, a quién iban a dirigir sus escritos, sobre qué se iba a escribir y cómo hacerlo, tal como lo expone Jolibert (2006).

En la siguiente tabla se presenta otro ejemplo de la producción textual de la estudiante dos (E2) en el Pre-test y el Pos-test donde se observa el avance en cuanto a la dimensión de contexto situacional.

Tabla 12 Producción Textual E2 Pre-test

<p>Pre-test</p> 	<p>Cuando – le – echamos – agua – la raíz – y – el – tallo – se – buelbe – muy – alto – y – crece – unas – ojas – y – unas – ramas – le – echamos – el – agua – y – crece – unas – flores – y – de – las – flores – sale – el – tallo</p> <p><b>Estudiante 2, E2</b> <b>Edad 7 Años</b></p>
<p>Pos-test</p>  <p>Se va a hacer un escrito sobre la alimentación en las plantas.</p> <p>La planta tiene la raíz, tallo, hojas, fruto, semillas.</p> <p>Primero la raíz absorbe el agua y los minerales y lo pasa al tallo.</p> <p>El tallo transporta el agua y los minerales y lo pasa a las hojas.</p> <p>Las hojas son las encargadas de transportar la fotocintesis y lo pasa al fruto.</p> <p>El fruto lo comen los seres vivos y lo pasa a otra planta.</p> <p>Las semillas están dentro del fruto.</p> <p>Finalizando las plantas utilizan lo siguiente: las plantas toman el oxígeno y lo comemos la alimentación.</p>	

el fruto lo comen los seres humanos y lo pasa a otra nueva planta.  
 Las semillas están dentro del fruto.  
 finalizando las plantas utilizan lo siguiente: Las plantas dan el oxígeno y lo comemos la alimentación.

En la anterior producción escrita el **Estudiante 2, E2** en el Pre-test no logra el propósito comunicativo de describir, mientras que en el Pos-test el escrito logra dicho propósito, pero utiliza detalles poco precisos, este avance quizá se deba a las estrategias y actividades implementadas para el desarrollo de la competencia comunicativa, en el presente caso en el contexto situacional; esto se relaciona con las palabras de Álvarez, (2010) cuando expone la descripción en la escritura expositiva tiene como propósito clarificar el fenómeno a través de detalles precisos que explican la naturaleza del cuerpo y relaciona procesos que implica la conformación de la escritura. Todo esto tiene que ver con los planteamientos de Jolibert (2006) a cerca del contexto comunicativo, siendo este necesario para que el escritor asuma una postura de autor en la que reconoce la necesidad de escribir teniendo en cuenta el destinatario y su contexto con el fin de que el propósito comunicativo se cumpla, al parecer este es uno de los avances que tiene el grupo.

De otra parte, tal como lo indica la gráfica N° 3, la dimensión con menor avance, (pero no menos significativo) es la lingüística textual que pasa de 46% de los escritos de los estudiantes en nivel bajo, en el Pre-test, a un 0% en el Pos-test, se conserva un 46% en nivel medio y se pasa de un 8% de estudiantes ubicados en nivel alto en el Pre-test a un 54% en el Pos-test.

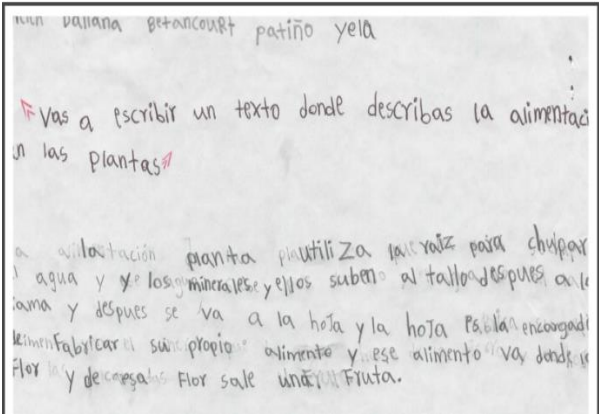
Lo anterior quiere decir que en la primera escritura, (Pre-test), los estudiantes tuvieron dificultad con la elección de la persona escritural y; no utilizaron signos de puntuación, ni

conectores, mientras que en la segunda escritura (Pos-test), posiblemente, como respuesta a la implementación de diversas actividades en la secuencia didáctica, se les facilitó el uso de la tercera persona en la escritura, igualmente la utilización de signos de puntuación y conectores de frecuente uso (adverbios y conjunciones) que articularon las ideas de un mismo texto y facilitaron la comprensión de su progresión (cronológica, causa a efecto, descripción), lo que aportó al sentido global del texto.

Sin embargo, los avances fueron menores en relación con las otras 2 dimensiones quizá porque es una dimensión compleja, a pesar de ser la más trabajada desde los enfoques tradicionales, además los estudiantes de segundo grado se encuentran en el proceso de desarrollo y apropiación de las nociones temporo-espaciales, lo que se les dificulta en cierta medida organizar sus escritos con conectores lógicos cronológicos.

En la tabla que se presenta a continuación se observa el progreso en la producción textual en el Pre-test y el Pos-test de una estudiante con relación a esta dimensión.

*Tabla 13 Producción textual E3 Pre-test*

<p><b>Pre-test</b></p> 	<p>la planta utiliza la raíz para chupar el agua y los minerales y ellos suben al tallo después a la rama y después se va a la hoja y la hoja es la encargada de fabricar su propio alimento y ese alimento va donde la flor y de esa flor sale una fruta.</p> <p><b>Estudiante 3,</b> <b>E3</b></p> <p><b>Edad 7 años</b></p>
--	--



Pos-  
test

FECHA Julio 29 de Septiembre de 2020

**"Vas a escribir un texto expositivo-descriptivo para tus compañeros del grado tercero, donde describes el proceso de alimentación en las plantas".**

La alimentación en las plantas.

En el presente escrito se va a describir sobre la alimentación en las plantas.

La planta fabrica su propio alimento con la siguiente parte: primero: la raíz es la que absorbe el agua y los minerales que están en la tierra y los pasa al tallo. Segundo: el tallo transporta el agua y los minerales y los pasa a las hojas y también el tallo sostiene la planta. Tercero: las hojas son las que tienen la clorofila que es una sustancia de color verde, también hacen el proceso de la fotosíntesis por el cual la planta fabrica su propio alimento con ayuda de los rayos del sol, del agua, de los minerales, y de la clorofila y de la hoja pasa al fruto. Cuarto: el fruto es el que consumimos los seres vivos y el fruto tiene semillas y si sembramos esas semillas va a salir otra nueva planta.

Así pues termina el escrito de la alimentación en las plantas y además las plantas son las que toman dióxido de carbono y expulsan oxígeno, ese oxígeno lo respiramos los seres vivos y otra utilidad es que la planta nos da el alimento.

### La alimentación en las plantas.

En el presente escrito se va a describir sobre la alimentación en las plantas.

La planta fabrica su propio alimento con la siguiente parte: primero: la raíz es la que absorbe el agua y los minerales que están en la tierra y los pasa al tallo.

Segundo: el tallo transporta el agua y los minerales y los pasa a las hojas y también el tallo sostiene la planta.

Tercero: las hojas son las que tienen la clorofila que es una sustancia de color verde, también hace el proceso de la fotosíntesis por el cual la planta fabrica su propio alimento con ayuda de los rayos del sol, del agua, de los minerales, y de la clorofila y de la hoja pasa al fruto.

Cuarto: el fruto es el que consumimos los seres vivos y el fruto tiene semillas y si sembramos esas semillas va a salir otra nueva planta.

Así pues termina el escrito de la alimentación en las plantas y además las plantas son las que toman dióxido de carbono y expulsan oxígeno, ese oxígeno lo respiramos los seres vivos y otra utilidad es que la planta nos da el alimento.

En la tabla anterior, se observa el escrito del **Estudiante 3, E3** en el cual se nota los avances en los indicadores de la dimensión de lingüística textual, ya que en el Pre-test se observa que el autor no tiene en cuenta la utilización de la tercera persona, como tampoco las referencias de tiempo, los conectores y los términos técnicos y objetivos; mientras que en el Post- test se vio

una mejora en estos indicadores; dicho avance quizás se debe a la implementación de la secuencia didáctica que implicaba una serie de estrategias que fortalecían indicadores como Categorías sintácticas de persona, categorías sintácticas de modelización, progresión temática, conectores.

Así mismo, en cuanto a la dimensión de superestructura, como lo indica la gráfica N° 3 los escritos pasaron de un nivel bajo, 0,0% en el Pre-test a un nivel alto, reflejado en un 54% en el Pos-test, lo anterior posiblemente se deba a que en la escritura inicial (Pre-test), los estudiantes mostraron no saber cómo organizar, ni como estructurar la información en el texto en bloque, además parecían no saber sobre el tema que se les pidió que hicieran la producción y en la escritura final (Pos-test), debido quizá a la intervención realizada y a la implementación de actividades como la elaboración de un diario de campo donde registraron y describieron las transformaciones de 3 plantas sembradas; dicho proceso quizá fue el que les suministró la información necesaria para la producción textual final de los estudiantes, ya que de alguna forma esta contó con la información suficiente para su posterior escritura, además en los escritos se notó la organización espacial de los bloques de información del texto (“silueta” del texto); la dinámica interna, es decir, la lógica de la articulación de estas diferentes partes propuesta por Van Dijk (2006).

A partir de las gráficas que se presentan a continuación, se realizará el análisis de cada una de las dimensiones comparándolas entre el pre-test y el pos-test con sus respectivos indicadores.

#### 4.1.2 Comparación de cada una de las dimensiones.

##### *Contexto Situacional o Contexto Cercano.*

A continuación se desarrollará el análisis de los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test de las producciones escritas de los estudiantes en la dimensión de contexto situacional con sus indicadores (propósito comunicativo, destinatario, enunciador y contenido).

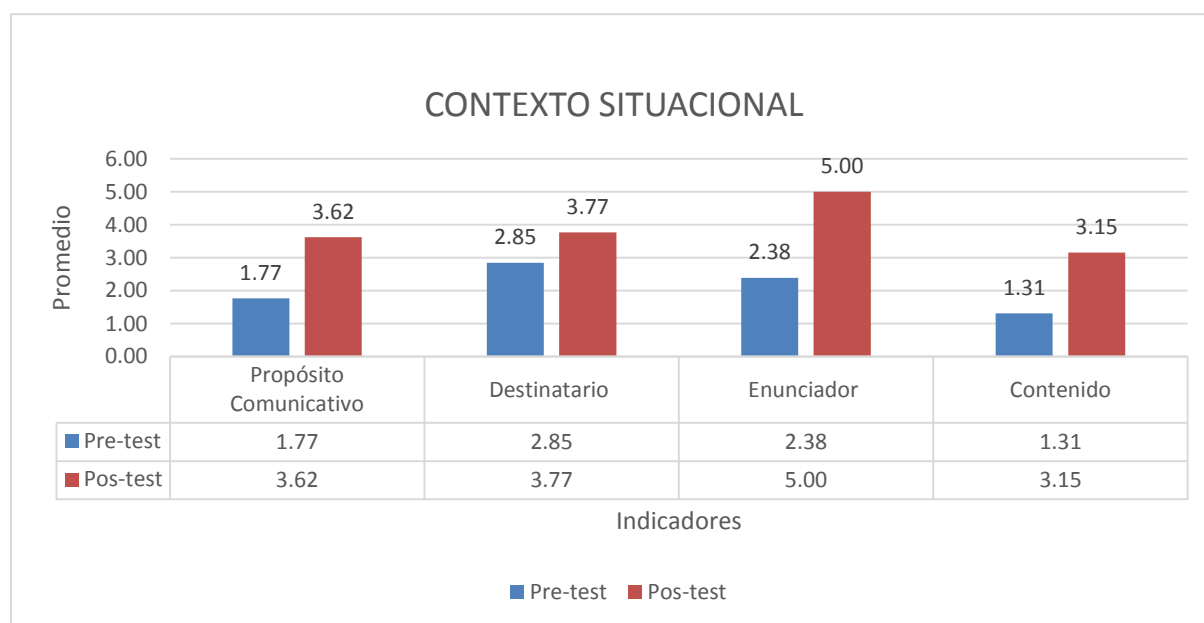


Figura 4 Comparación de los indicadores en la dimensión contexto situacional

En la anterior gráfica se puede observar que en la dimensión contexto situacional, el indicador con mayor avance fue enunciador, con un promedio de 2,38 en el Pre-test, y 5,00 en el pos-test, notándose un incremento del 2, 66, lo que posiblemente indica que los estudiantes en el Pre-test no asumieron posición de escritor con conocimientos del tema que iban a escribir y en el Pos-test, el autor asume una postura frente a la descripción o sea se identifica como el autor, conocedor del tema sobre lo que escribió, para quien iba dirigido y la forma como lo escribió.

Esta situación probablemente se deba a que los estudiantes no se enfrentaban cotidianamente al texto expositivo y por tanto no era claro que el enunciador asumiera una posición de este tipo para lo que escribe. Durante el desarrollo de la Secuencia Didáctica, los estudiantes analizaron diversos tipos de textos y trabajaron con sus pares, donde el enunciador asumía diversas posiciones, además planearon la escritura de un texto expositivo descriptivo a partir del tema de la alimentación de las plantas. Asunto que seguramente incidió en la elaboración del texto expositivo-descriptivo en el Pos-test pues en él los estudiantes escribieron desde un saber o de una información previa resultado de sus conocimientos teóricos pero no desde su saber cotidiano, como lo expresa Álvarez, T. (2010). Lo que lleva a que el indicador de contenido haya tenido, en promedio, un avance de 1,84

El menor avance se observa en el indicador de destinatario con un promedio de 2,85 en el Pre-test y 3,77 en el Pos-test para un avance de solo 0,92, indicando que, tanto en la escritura inicial como en la escritura final, los estudiantes, utilizaron un vocabulario formal y pertinente para estudiantes de 3° de básica primaria, lo que concuerda con Álvarez T. (2010) ya que afirma que el texto expositivo implica el uso de un vocabulario técnico o formal apropiado para el destinatario. Por otro lado, en las dos producciones, los estudiantes estaban siendo conscientes para quien iba dirigido dicho texto, posiblemente esto se dio gracias a la consigna ya que en ella se les informó a quién le iban a dirigir dicha producción, porque los escritos eran para lectores reales que serían informados sobre un tema que desconocen, Jolibert, J. (2006)

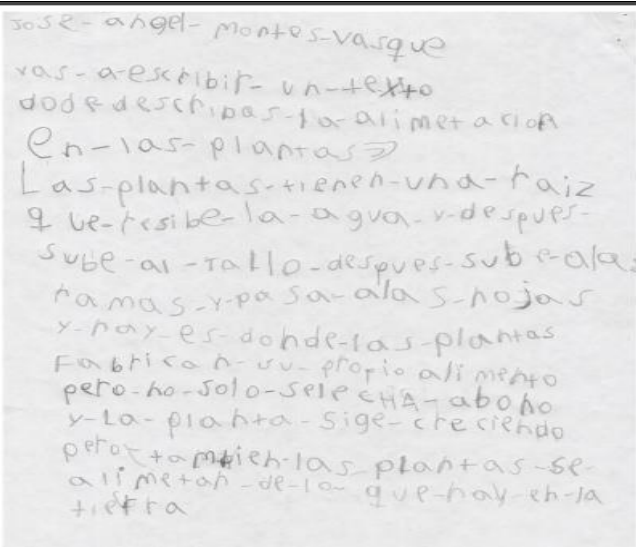
Para el propósito comunicativo, se observa en el Pre-test un promedio de 1,77, mientras que el resultado promedio en el Pos-test es de 3,62 dándose un avance del 1.85 esto podría ser porque cuando se conoce para quien va dirigido el texto y se produce en función de este también se piensa en que se pretende conseguir con él, de acuerdo con lo expuesto por Álvarez (2010)

pág. 46). Los estudiantes pensaron además en la forma en cómo debían escribir su texto para que cumpliera el propósito que era hacer una descripción con detalles precisos acerca de la alimentación de las plantas, propósito que se cumplió en gran medida.

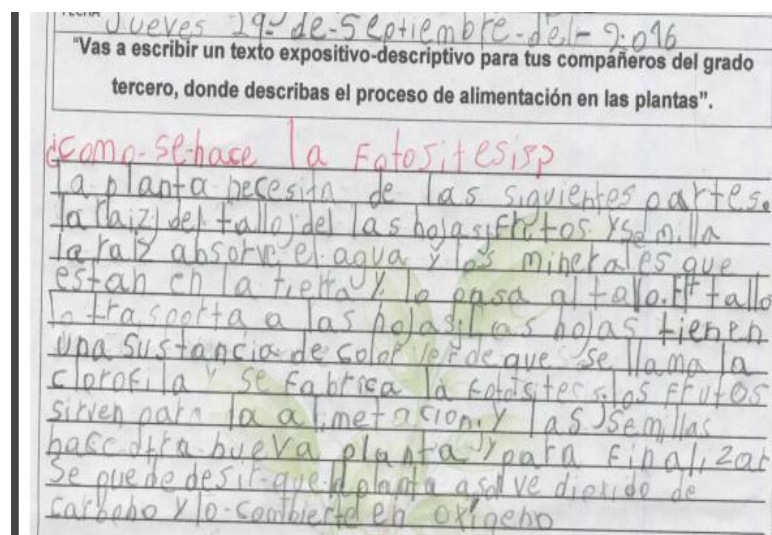
Por otro lado, los hallazgos muestran que los estudiantes reconocen la necesidad de consultar sobre el tema de manera previa a la producción, se interesan por saber que palabras y expresiones pueden utilizar en busca de que cuando alguien los lea sepan que es un texto expositivo respondiendo esto también a la dimensión del contexto situacional.

En la siguiente tabla se presenta un ejemplo de una producción textual de un estudiante donde se observa el cambio en su producción textual.

*Tabla 14 Producción Textual E4 Pre-test*

 <p>Jose-angel- montes-varque      vas-a-escribir-un-texto      donde describes-la-alimentacion      En-las-plantas      Las-plantas-tienen-una-raiz      q-ve-resibe-la-agua-y-despues-      sube-al-tallo-despues-sube-a-las-      ramas-y-pasa-a-las-hojas      y-hay-es-donde-las-plantas      fabrican-su-propio-alimento      pero-no-solo-selecha-abono      y-la-planta-sige-creciendo      pero-tambien-las-plantas-se-      alimentan-de-lo-que-hay-en-la-      tierra</p>	<p>Las – plantas – tienen – una – raíz          – que – resibe – la – agua – y –          después – sube – al – tallo –          despues - sube – alas – ramas – y          – pasa – alas – hojas – y – hay –          es – donde – las – plantas –          Fabrican – su – propio alimento          pero – no – solo – selecHa –          abono – y – la – planta – sige –          creciendo – pero – también – las –          plantas – se – alimentan – de – lo          – que – hay – en – la – tierra</p> <p><b>Estudiante 4, E4</b>  <b>Edad 8 años</b></p>
--	---

## Pos-test



¿Cómo se hace la fotosíntesis?

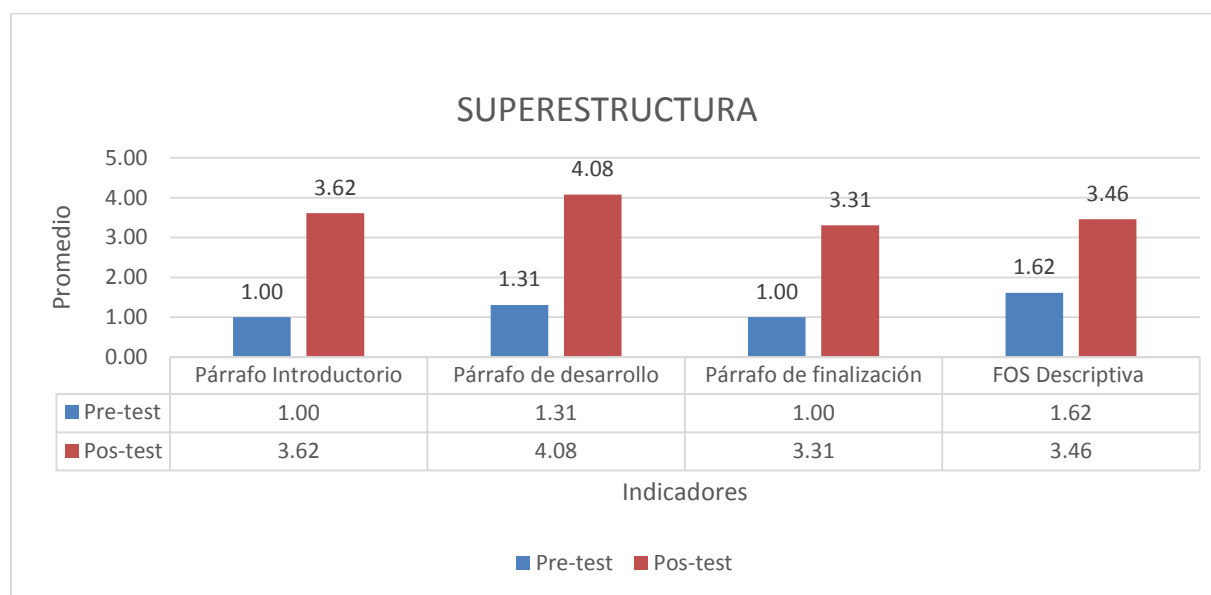
La planta necesita de las siguientes partes.

La raíz, del tallo, de las hojas, frutos y semilla. La raíz absorbe el agua y los minerales que están en la tierra y lo pasa al tallo. El tallo lo transporta a las hojas, las hojas tienen una sustancia de color verde que se llama la clorofila y se fabrica la fotosíntesis; los frutos sirven para la alimentación y las semillas hacen otra nueva planta. Para finalizar se puede decir que la planta absorbe dióxido de carbono y lo convierte en oxígeno.

El escrito del **Estudiante 4, E4** en el Pre-test al parecer no muestra o no identifica las características de comunicación en la tipología del texto trabajado puesto que el escrito no considera el ¿Para quién?, ¿el Cómo?, ¿el Quién? o ¿el qué?, mientras que en el Pos-test dicho escrito hace que se cumpla el propósito comunicativo pues se describe el proceso de alimentación de las plantas, quizá hay postura de un enunciador propio de un texto expositivo descriptivo, ya que posee conocimientos sobre el tema tratado; en la escritura hay un destinatario real por lo que se usa un léxico adecuado, finalmente podría decirse que se escribe con palabras propias de un texto expositivo incluyendo el uso de la objetividad en sus expresiones.

### ***Superestructura y Dinámica Interna.***

A continuación se realizará el análisis de los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test de las producciones escritas de los estudiantes en la dimensión de superestructura con sus indicadores introducción, desarrollo, finalización y FOS descriptiva



*Figura 5 Comparación de la dimensión superestructura.*

En la dimensión de superestructura y dinámica interna se puede observar que el indicador que mostró mayor avance fue el de párrafo de desarrollo con un promedio de 1,31 en el Pre-test, y en el Pos-test de 4,08 con un incremento de 2,77 y la de menor avance fue el indicador de FOS descriptiva con 1,62 en el Pre-test, y 3,46 en el Pos-test con un progreso de 1,84; en cuanto a los resultados en el indicador del párrafo introductorio fue de 1,00 en el Pre-test y de 3,62 en el Pos-test dándose un incremento de 2,62, y por último en el indicador de párrafo de finalización, los resultados obtenidos fueron de 1,00 en el Pre-test y de 3,31 en el Pos-test, aumentando 2,31.

Es decir, la producción realizada por los estudiantes en el Pre-test se ubicó en el promedio bajo, pues en los textos no se evidencia un párrafo introductorio o inicial en el que se presentara

el tema, sus antecedentes y el contexto; asimismo los escritos incluyeron de manera rudimentaria los párrafos de desarrollo del tema donde se describía el proceso de alimentación de las plantas, dichos textos se caracterizaban por ser una colección de oraciones sin tener en cuenta la progresión temática en la descripción, además los escritos incluyeron uno o ninguno de los marcadores descriptivos que permitieran agrupar los elementos para caracterizar el fenómeno, por lo tanto, para los cuatro indicadores el índice logrado quedo en bajo.

Las dificultades que más se evidenciaron en el proceso se relacionan con el no uso de información real y verídica en el texto, el reconocimiento y utilización de marcas textuales que indican la organización de la información en una FOS descriptiva y el uso de la superestructura propia del tipo de texto expositivo. Tal vez esto se deba a lo expuesto por Camargo (2011) que afirma que el problema en la escuela con los procesos de escritura tiene que ver con el hecho de que a los estudiantes se les pida algo que no se les ha enseñado, y que a menudo se trabaja con lo mínimo pero se exige lo máximo.

Los resultados anteriores, se deben quizá, a que como lo afirman Cassany (1990) y Camps (2004) los estudiantes no están preparados para las situaciones de escritura, pues a pesar de que es la habilidad más utilizada en la escuela es la menos fortalecida o la menos preferida por los seres humanos aun cuando las cuatro habilidades comunicativas requieren de un óptimo desarrollo y estudio, si se quiere lograr a través de ellas una efectiva comunicación. Además, pareciera que los estudiantes tienen dificultades para enfrentarse a la estructura de los textos expositivos, ya que la escritura expositiva implica el uso de estrategias cognitivas diferentes como lo demuestran los hallazgos encontrados en la investigación de McNamara (2004)

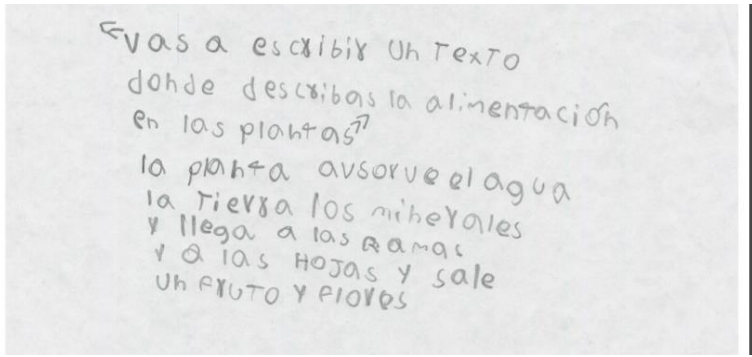
Para el caso del Pos-test se observó que en los escritos había una planificación sobre las ideas principales y secundarias requeridas en cada párrafo necesario para la construcción de la

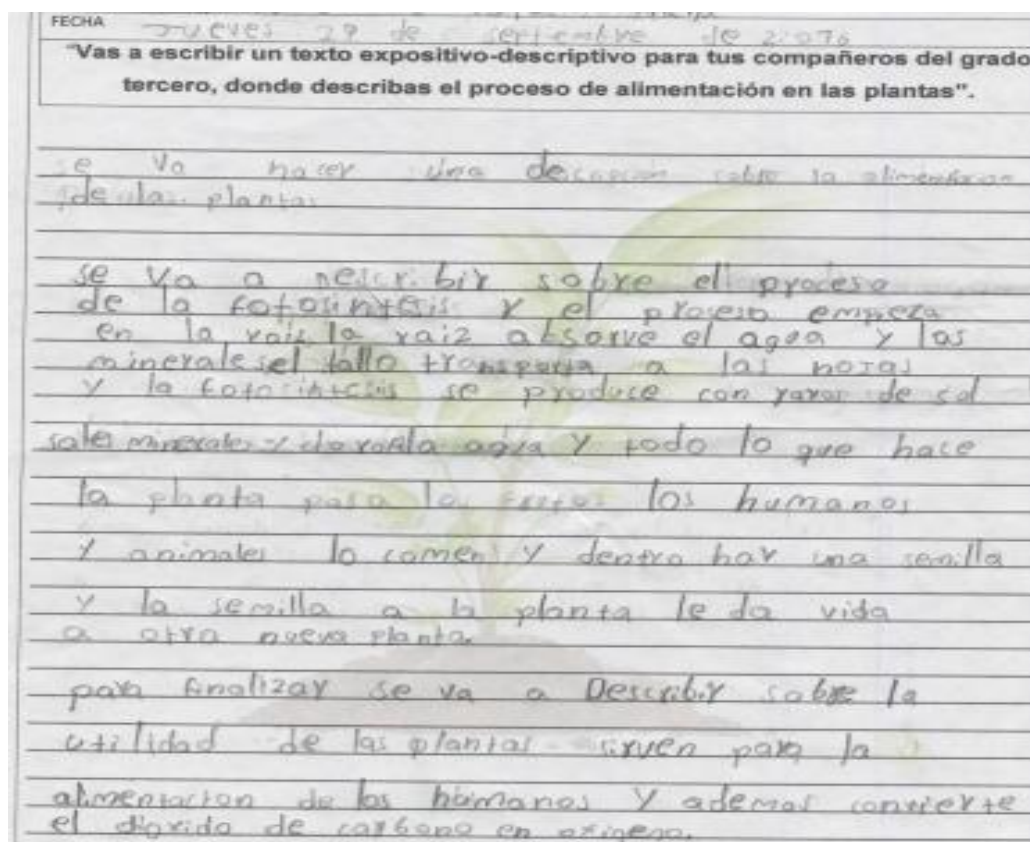


estructura del texto. Lo que en palabras de Van Dijk (1996), constituye el tema que se caracteriza por presentar el contenido global de un discurso. Además hubo una presencia, aunque, mínima de la FOS descriptiva a partir uso de escasos marcadores descriptivos.

La siguiente tabla es un ejemplo de una producción textual de un estudiante donde se observan algunas transformaciones.

*Tabla 15 Producción textual E5*

<p><b>Pre-test</b></p> 	<p>la planta avsorve el agua la tierra los minerales y llega a las ramas y a las hojas y sale un fruto y flores.</p> <p><b>Estudiante 5, E5</b> <b>Edad 6 años</b></p>
--	--



### Pos-test

Se va a hacer una descripción sobre la alimentación de las plantas

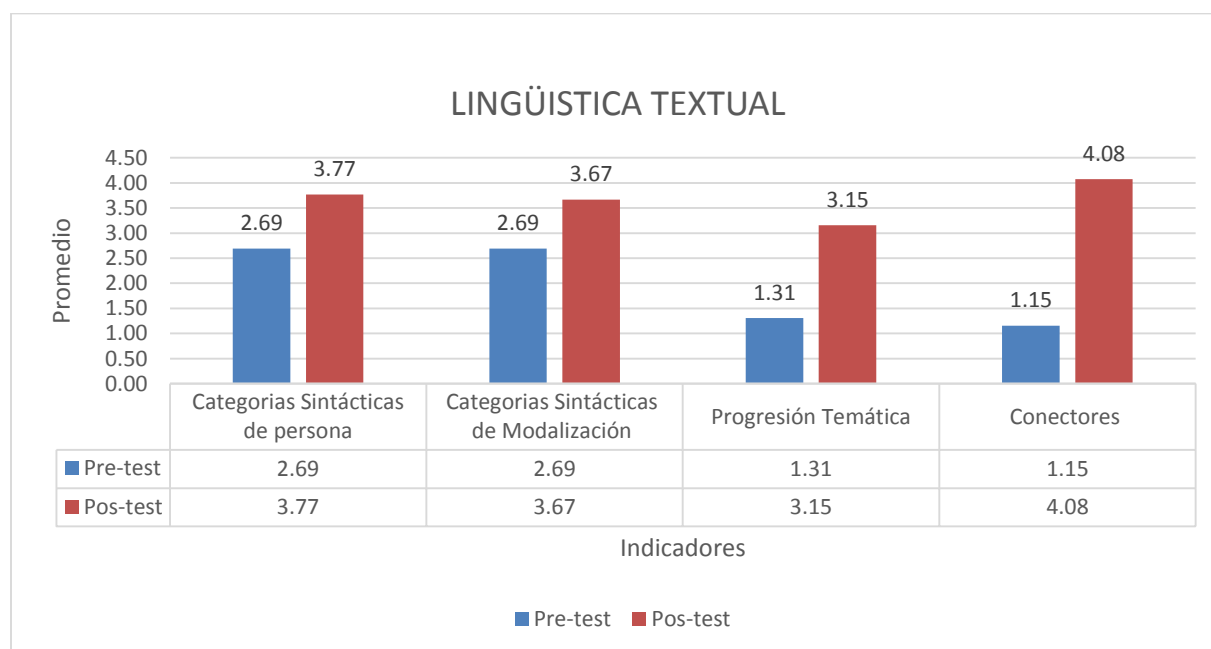
Se va a Describir sobre el proceso de la fotosíntesis y el proceso empieza en la raíz absorbe el agua y los minerales, el tallo transporta a las hojas y la fotosíntesis se produce con rayos de sol sales minerales y clorofila agua y todo lo que hace la planta pasa los frutos los humanos y animales lo comen y dentro hay una semilla y la semilla a la planta le da vida a otra nueva planta.

para finalizar se va a Describir sobre la utilidad de las plantas sirven para la alimentación de los humanos y además convierte el dióxido de carbono en oxígeno.

En el Pre-test, el **Estudiante 5, E5** en su escrito no tiene en cuenta la estructura del texto expositivo, la que además demuestra no conocer, de igual manera que se nota la ausencia de marcadores descriptivos, mientras que en el Poste-test dicho texto parece tener mayor claridad al respecto, la que en palabras de Van Dijk, (2006), se relaciona con la organización espacial de los

bloques de información del texto, ya que en dicha producción se observa que se incluye un párrafo inicial introductorio, que presenta el tema y sus antecedentes de manera inconsistente; del mismo modo, incorpora un párrafo de desarrollo para describir el tema y en cuanto al párrafo de finalización lo presenta, aunque con poca o ninguna relación con la descripción. Y en cuanto a los marcadores descriptivos de FOS descriptiva, que según lo expresado por Álvarez, (2010), es un fenómeno, mediante la agrupación de los elementos en torno a una determinada entidad como rasgos, atributos o características; el E5 utilizó en su producción algunos de ellos (enumeración de detalles separados por comas, se va a describir. El proceso empieza).

### ***Lingüística textual.***



*Figura 6 Comparación, dimensión Lingüística textual.*

En la dimensión de lingüística textual, el indicador donde se observó un mayor avance fue en el de conectores con un promedio de 1,15 en el Pre-test y 4,08 en el Pos-test, dándose un

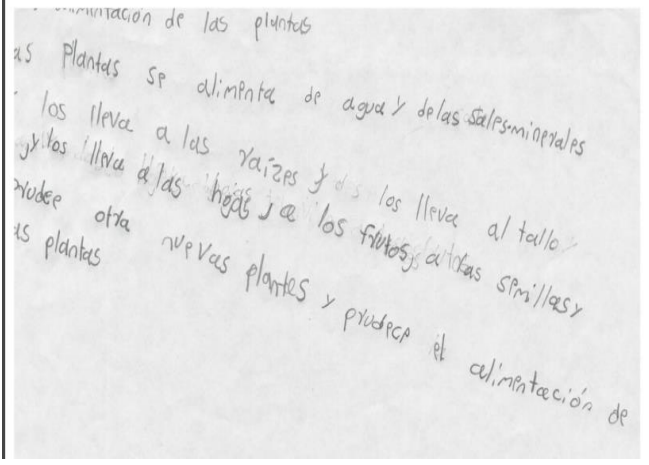
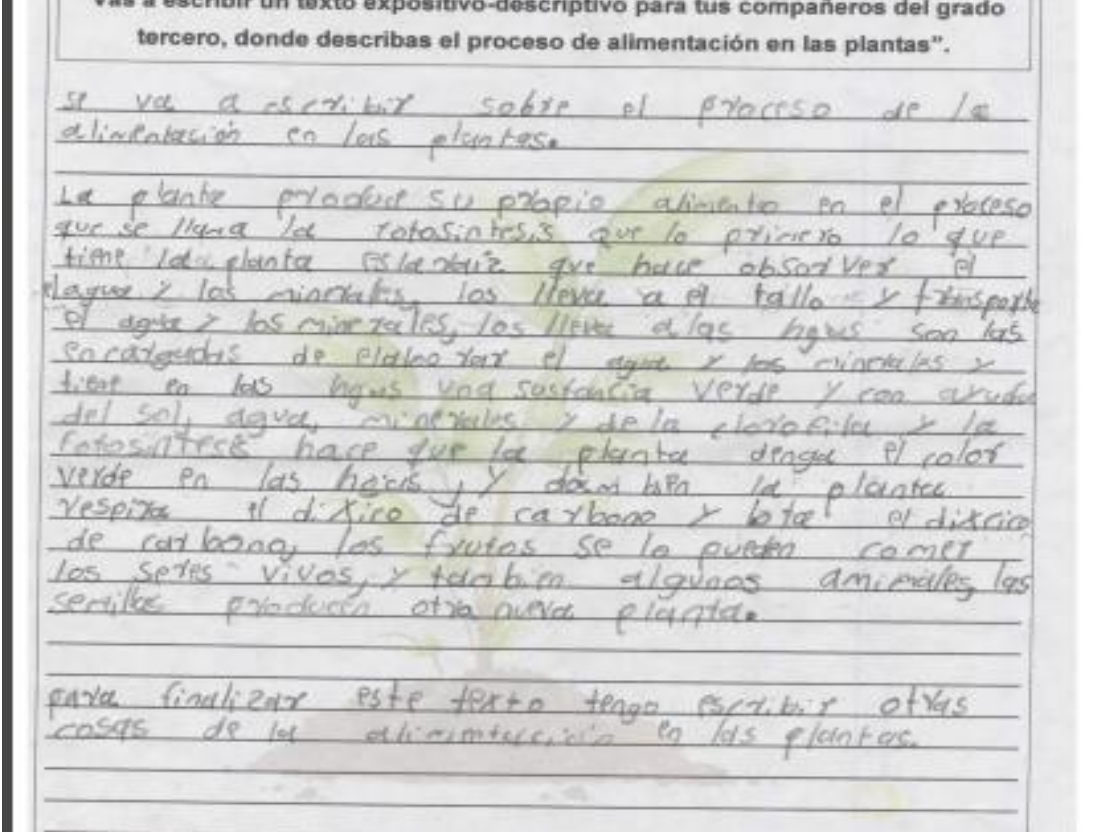
incremento promedio de 2,93, y el indicador de menor avance fue el de categorías sintácticas de modalización, ya que en el Pre-test el resultado promedio obtenido fue de 2,69 y en el Pos-test fue de 3,67 con un progreso de 0,98; por su parte en el indicador de categorías sintácticas de persona, el promedio en el Pre-test fue de 2,69 y en Pos-test 3,77 mostrando un avance de 1,08

Los anteriores promedios evidencian que el incremento en los índices están pasando de los niveles medio y bajo en el Pre-test a niveles medio y alto en el Pos-test, dichos resultados quizá se deban a que en el Pre-test los escritos de los estudiantes no tenían en cuenta las categorías sintácticas de persona (tercera persona); algunos escritos carecen de la relación entre temas y subtemas (progresión temática) y las categorías sintácticas de modalización y conectores fueron poco utilizadas de la misma forma, ya que en el texto no se utilizan expresiones objetivas, se emplean de manera inadecuada conectores con función lógica lo mismo que los signos de puntuación para relacionar las oraciones y los párrafos que dan sentido al texto.

Mientras que en los resultados obtenidos en el Pos-test se observa que los textos escritos se hicieron en tercera persona, había una mejor relación entre los temas y subtemas, los conectores y signos de puntuación fueron más utilizados, características del texto expositivo, según Álvarez (2010). En los escritos también se observa la presencia de algunas expresiones objetivas (Jolibert, 2002). Dicho resultado quizá se deba a que con la implementación de la secuencia didáctica se utilizaron nuevas actividades como trabajos con pares en los que se daba paso a la coevaluación a partir de rejillas evaluativa elaboradas por ellos y el análisis de la lingüística textual de los textos expositivos de los estudiantes, las que posiblemente hicieron que los estudiantes tuvieran en cuenta en sus producciones aspectos evaluados en los indicadores anteriormente mencionados.

En la siguiente tabla se presenta un ejemplo de una producción textual de una estudiante en el Pre-test y el Pos-test donde se observa el avance.

Tabla 16 Producción escrita E6

	<p>Las plantas se alimenta de agua y de las sales minerales y las lleva a las hojas, a los frutos, a las semillas y produce otras nuevas plantas y produce el alimento de las plantas.</p> <p><b>Estudiante 6, E6</b></p>
	

se va a escribir sobre el proceso de la alimentación en las plantas.

La planta produce su propio alimento en el proceso que se llama la fotosíntesis Que lo

primero lo que tiene la planta es la raíz que hace absorber el agua y los minerales, los lleva a las hojas son las encargadas de elaborar el agua y los minerales y tiene en las hojas una sustancia verde y con ayuda del sol, agua, minerales y de la clorofila y la fotosíntesis hace que la planta tenga el color verde en las hojas, y también la planta respira el dióxido de carbono y bota el dióxido, los frutos se los pueden comer los seres vivos y también algunos animales, las semillas producen otra nueva planta. para finalizar este texto tengo que escribir otras cosas de la alimentación en las plantas.

En el escrito anterior el **Estudiante 5, E5** en el Pre-test parece no tener en cuenta la escritura en tercera persona y carece de la relación entre temas y subtemas y en el Post-test aunque con algunos errores, si se observa un avance significativo en dicho proceso ya que en el texto final, se utilizan de manera adecuada categorías gramaticales que tienen en cuenta la tercera persona. Por su parte la producción si utiliza expresiones objetivas, pero estas no son pertinentes con el texto expositivo descriptivo.

Del mismo modo, en el escrito se observa dificultad para relacionar temas y subtemas que den sentido a la información que se desea transmitir. Y, por último, emplea de manera inadecuada conectores y signos de puntuación, que no cumplen con su función lógica para relacionar las oraciones y los párrafos para que permitan dar sentido al texto. Los anteriores aspectos son características primordiales del texto expositivo, según lo expresa, Álvarez (2010).

## 4.2 Análisis Cualitativo

La investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad en el aula con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran. Esto supone que el investigador debe convivir, aproximarse y relacionarse con estas personas (Bisquerra, 2014).

Partiendo de lo anterior en este apartado se presentará el análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas como resultado de la implementación de una secuencia didáctica, esta información se registró en el diario de campo teniendo en cuenta los tres momentos de dicha secuencia: preparación, desarrollo y evaluación, es de anotar, que cada sesión implementada, en el marco de la aplicación de la secuencia, fue desarrollada en tres momentos (encuadre, desarrollo y cierre).

El análisis se hace a partir de las siguientes categorías: descripción, autopercepción, autorreflexión, cuestionamiento, percepción sobre los estudiantes y desafíos, cabe anotar, que estas categorías son el resultado de acuerdos a los que se llegaron en el grupo de lenguaje del IV semestre de la primera cohorte de profundización de la Maestría en Educación y para los efectos del análisis de las prácticas de enseñanza, el diario de campo fue diligenciado por la misma docente a partir de la implementación de cada una de las once (11) sesiones llevadas a cabo con los 13 estudiantes del grado segundo en un aula multigradual.

Es así como en los siguientes apartados se verán registradas las reflexiones construidas diferenciadas por los 3 momentos del desarrollo de la secuencia, que anteriormente fueron mencionados.

#### **4.2.1 Preparación.**

El momento de preparación está compuesto por la planeación de la secuencia; esta se da, a partir de los intereses de la docente, las necesidades de los estudiantes, la fundamentación de problema y los resultados obtenidos por los estudiantes en el Pre-test.

“Elaborar una secuencia didáctica” Vaya dilema... ¿Qué es una secuencia didáctica?, ¿cómo se planea? Cuando me di cuenta que era una serie de actividades consecutivas, organizadas y proyectadas para lograr que los estudiantes construyan su propio conocimiento y... ¡como si fuera poco! estas actividades debían desarrollar la participación y motivación de cada uno de los estudiantes desde un enfoque comunicativo, me invadieron preguntas como ¿Y cómo lo haré? ¿Los estudiantes serán capaces? Quizá pasaba por lo que en términos de Shon (1987) es el *cuestionamiento*, aquellos interrogantes que surgen de las prácticas, en este caso de las que había desarrollado hasta ese momento y las que quería desarrollar, esto tiene que ver con una conversación reflexiva en la que el docente se pregunta no sobre lo que ya pasó sino sobre cómo debe pasar.

A pesar de todo estaba muy motivada porque no quería seguir cometiendo los errores en los que hasta el momento había incurrido con cada uno de los estudiantes, a los cuales había acompañado en sus procesos de aprendizaje; hasta aquí había tenido la excusa que lo hacía porque no sabía o que simplemente, nadie me había dicho... pero ahora ¿Cómo hacer que la historia no se siguiera repitiendo? Porque ya tenía información muy valiosa que me permitía cambiar muchas situaciones en mi aula y por esta razón debía dejar de lado algunos paradigmas y centrarme tan solo en las actividades que logran desarrollar y/o despertar el interés y la participación en cada uno de los estudiantes.



Con múltiples dilemas y dudas comencé a elaborar la secuencia; la primera versión fue un completo desastre, ¡estaba alejada de lo que en realidad era una secuencia de enfoque comunicativo!, y más aún cada actividad proyectada era independiente y no cumplía con los parámetros para llegar a la construcción del texto expositivo y mucho menos, tuve en cuenta las dimensiones de la variable dependiente. Además, ignoré por completo la información obtenida en la prueba piloto ya que los estudiantes del grado segundo de la escuela Risaralda, (escuela donde fue aplicada la prueba piloto) comprendieron lo pedido en la consigna pero se les dificultó la escritura, ya que no tenían ni idea de cómo producir un texto expositivo y entonces en la planeación de dicha secuencia debía tener en cuenta en programar actividades con las cuales los estudiantes desarrollaran y/o fortalecieran este aspecto.

De esta forma elaboré dos, tres..., diferentes versiones, planteé sus propósitos, contenidos, dispositivos didácticos hasta que... ¡por fin!... pude comenzar a implementar la secuencia didáctica que tenía como tarea integradora “Viajemos al mundo de la Alimentación en las Plantas: Una secuencia didáctica para la producción de un texto expositivo descriptivo”. Dicha secuencia fue implementada en once sesiones en las que se desarrollaron actividades para dar cumplimiento a los indicadores propuestos en la variable dependiente, que hacían referencias a la dimensiones de Contexto situacional, superestructura y lingüística textual.

Para el comienzo de la secuencia tomé como pretexto “Las plantas” puesto que estamos rodeados de gran diversidad de ellas, fue así como se dio paso a un conversatorio, observación y descripción de algunas plantas existentes alrededor de la escuela, en este recorrido se pudo observar la buena participación y dinamismo de los estudiantes, en pocas palabras se notó el cambio de actitud en ellos, esto quizá pueda deberse a la realización de una actividad diferente, actividad que nunca se había hecho.

En este conversatorio algunos estudiantes fueron más allá, algo que me sorprendió mucho, pues comenzaron a hacerse preguntas más específicas; algunas de las preguntas fueron ¿por qué los diferentes colores en las hojas?, y la pregunta clave ¿cómo se alimentan las plantas?, esta última pregunta hecha por un estudiante dio paso a la presentación de la canción “a un granito de Maíz”. Posterior a la interpretación y análisis de la canción se dio paso a la visualización de un video sobre la alimentación de las plantas, esto se hizo ya que según Álvarez T (2010) en el texto expositivo se debe saber o conocer sobre el tema que se va a escribir y yo no podía hacer el Pre-Test sin que por lo menos los estudiantes conocieran algo.

Terminada la visualización, análisis y comentario del video presenté la consigna para la primera escritura (Pre-test)

Con gran preocupación pude reflexionar sobre varios aspectos: en primer lugar el cambiar de actividades permiten que los estudiantes participen de forma más activa y de alguna manera fortalece los procesos de interacción en el trabajo entre pares, segundo la metodología utilizada hasta el momento solo conseguía desarrollar temas sin despertar el interés, tercero como docente solo me preocupaba por abarcar temáticas sin preguntarme si el tema a trabajar beneficiaba en algo; cuarto, comencé a preguntarme el porqué, el cómo y el cuándo para la realización de determinada actividad, quinto, gran inquietud al comprobar que se le exige a los estudiantes producciones o análisis sin antes indicarles o darles los parámetros o la forma para desarrollar dicha tarea, lo que en palabras de Camps se exige como la producción de textos que no se les ha enseñado a escribir (2004). Y por último, la preocupación mayor que generó un reto y fue el concluir que cada uno de los estudiantes tiene más conocimiento de las cosas (conocimientos previos) y digo reto porque esto hace que planee las clases enfocándome más en el protagonismo del estudiante y en sus necesidades.

Definitivamente el estar frente al grupo en esta primera fase, hizo que generara juicios o valoraciones negativas acerca de mi propia práctica y al mismo tiempo experimenté grandes sentimientos de preocupación y duda ya que estaba confundida acerca de si la secuencia les iba a gustar a los estudiantes o no; o si me iba a arrojar los resultados esperados, o si iba a cumplir con todas las expectativas generadas a partir de los objetivos propuestos. El único camino era comenzar.

#### **4.2.2 Desarrollo.**

La segunda etapa es la de desarrollo, dentro de esta etapa se trabajaron 11 sesiones, en cada una de ellas planteé un objetivo donde programé actividades que dieran cumplimiento a las dimensiones planteadas en la variable dependiente que son: contexto situacional, lingüística textual y superestructura.

El trabajo de las 11 sesiones comenzó con un acompañamiento a un recorrido de los estudiantes por la institución y a partir de la observación de las plantas y la resolución de diversas preguntas, se llegó a la conclusión de que las plantas necesitaban alimentarse. En este momento los estudiantes tuvieron la oportunidad de contar lo que sabían del tema y fue sorprendente los saberes previos sobre abonos y procesos de alimentación de las plantas que poseían los estudiantes dado su contexto rural. Sin embargo desconocían información significativa, lo que fue aprovechado para la generación del contexto de escritura y así la necesidad de pertenecer al proyecto. Esto generó en mí un sentimiento de impotencia y no por el tema como tal, sino porque en el transcurso del año no se les había brindado a los estudiantes las herramientas para que respondieran a las exigencias del objetivo propuesto que era la producción

de textos expositivos descriptivos, en relación con la alimentación en las plantas, esta afirmación la hago fundamentada en los resultados del Pre-test anteriormente presentados.

Además se hizo el contrato didáctico, se establecieron retos a cumplir y se establecieron las pautas de trabajo, algunos de los compromisos y acuerdos a los cuales llegaron los estudiantes fueron los siguientes: Aprender como las plantas fabrican su propio alimento, aprender en paz, levantar la mano cuando se va a hablar, colaborarnos entre todos, hacer las tareas que quedan para la casa, ser honestos y sinceros, mantener el salón aseado, obedecer y respetar, respetar las opiniones de los demás, corregir sin ofender ni burlarnos, cuidar los implementos propios y los de los demás, estar atento y sin distraerse, aprender a escribir textos expositivos descriptivos.

El iniciar la aplicación de esta secuencia didáctica ha traído grandes retos y cambios en mi vida personal y profesional, ya que por un lado está la presión que ejercía de cumplir con el requisito para obtener mi título como magister y el tener que reflexionar acerca de mi práctica como docente, (reflexión a la cual no le había dado la importancia suficiente). Con el inicio de esta secuencia también inicia el choque de paradigmas, en cuanto a las metodologías de enseñanza que había implementado hasta el momento y con este encuentro comienza mi reflexión. Una *autorreflexión* que solo comenzó cuando reflexioné sobre mi práctica desde una relación analítica con la acción, lo que en términos de Schon (1987) significa que comencé a hacer juicios y valoraciones sobre mis prácticas. Realmente esto me confrontó y me hizo asumir responsabilidades de transformación, búsqueda y planeación de diferentes estrategias de enseñanza.

La forma tradicional en la cual desde un comienzo estaba desarrollando mis prácticas docentes hizo que cometiera innumerables errores, entre ellos limitarme a sólo abordar o dictar los temas que se encontraban en la programación o en los planes de área, he allí que nunca pensé

o me puse en el lugar del estudiante, de sus necesidades o deseos. Además porque las clases eran magistrales, es decir, que yo era la protagonista principal y no se le daba espacio al estudiante para que opinara acerca de los retos de aprendizaje o acuerdos de convivencia, dichos retos y acuerdos siempre se establecieron y los estudiantes solo lo tenían que cumplir; con la aplicación de esta primera sesión se puede observar que hay un cumplimiento de cada uno de los acuerdos que los mismos estudiantes crearon. Fue realmente significativo, que aun sin desarrollar la secuencia yo, como profesional y como persona, estuviese experimentando cambios, era consciente de aspectos que antes ignoraba como la importancia de tener en cuenta a los estudiantes para construir retos de clase, no solo porque son ellos los que los deben cumplir sino por la autonomía que puedo fortalecer en ellos haciéndolos sentir partícipes de las decisiones.

La implementación de esta secuencia didáctica fue agradable tanto para los estudiantes con sus buenos resultados como para mí pues quedé llena de satisfacciones, pienso que hubo una reflexión en todos los momentos de la implementación de la secuencia; la actitud de los estudiantes cambió, se trabajó a gusto y la respuesta fue positiva, por otro lado me preocupe por crear las herramientas necesarias y actividades con las cuales logré el objetivo primordial de dicha secuencia que era la escritura de un texto expositivo con FOS descriptiva, esto último tal vez concuerda con lo planteado con Perranould (1998) acerca de la *percepción sobre los estudiantes* que tiene un docente, es decir, todos los juicios o valoraciones a cerca del aprendizaje o comportamiento de los estudiantes, podría asumirse que en este caso la percepción que yo tenía de los estudiantes era de seres incapaces de tomar decisiones, de construir normas propias, de seres pasivos dentro del aprendizaje y más aun de seres que desconocían por completo sobre el tema, percepción que a mi parecer y según los resultados cambio, se

transformó a una percepción de los estudiantes como seres activos, reflexivos, autónomos, responsables, con saberes previos valiosos y sobre todo capaces.

Al ir transcurriendo cada una de las sesiones me sentí contenta ya que pude comprobar que, si se cambia la metodología y se implementan nuevas actividades y nuevas propuestas de trabajo los resultados serán diferentes. Quizá esto tenga que ver con lo planteado por Schön (1992) con la categoría de *desafío* que habla acerca de primero la necesidad y segundo lo complejo que es que un docente se plantee desafíos, de enseñanza y de aprendizaje, los primeros hacen referencia a adentrarse en la implementación de nuevas estrategias y lo segundo a soñar con competencias, habilidades y contenidos a alcanzar por parte de sus estudiantes.

Entre la diversidad de actividades propuestas y desarrolladas durante las sesiones estuvo la lectura de textos expertos, se hizo un experimento con el cual diligenciaron un diario de campo, exposiciones, elaboración de carteles y por supuesto la producción de textos donde se tuvo en cuenta la planificación, textualización, revisión y texto final (Álvarez, T 2010 pág 51) procesos esenciales en la producción de un texto. Si hablamos exactamente de los beneficios que trajo el trabajar con el diario de campo podríamos mencionar la categoría de *descripción* pues fue a partir de esta herramienta que pudimos trabajar el reconocimiento de las acciones y de los resultados de esas acciones, los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y yo en mi proceso de enseñanza.

#### **4.2.3 Evaluación.**

En esta última sesión se evaluó todo el proceso de implementación de la secuencia por medio del ejercicio de metacognición, en ella los estudiantes respondieron a las preguntas ¿qué

se hizo?, ¿cómo se hizo? ¿Para qué sirve lo aprendido? ¿Cómo nos sentimos? las cuales estaban dispuestas en una ficha

Me di cuenta que el implementar esta nueva estrategia didáctica no solo ayudó a los estudiantes a mejorar el proceso de lectura y escritura, sino que también me ayudó a mejorar en gran medida el análisis, la interpretación y la escritura de textos.

El proveer mis clases con una constante mirada hacia mis propias prácticas generó cambios de actitud frente a la forma como trataba y trabajaba con mis estudiantes, por tal razón me siento comprometida a seguir aplicando la reflexión antes, durante y después para mejorar cada día más y lograr que los estudiantes se proyecten y programen su propio aprendizaje y se logre una educación con calidad.

Cerrar este proyecto me hizo sentir capaz de mejorar notablemente mis prácticas, me dio satisfacción el saber que aun podía hacer algo diferente en los procesos de enseñanza que desarrollaba, así mismo sentí una gran pasión por contar y compartirle este proyecto a otros docentes porque tal vez les pasa lo que a mí, tenía una visión sesgada de la enseñanza.

## 5. Conclusiones

El presente proyecto, acerca de la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos, con FOS descriptiva, en el que participaron 13 estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía, del municipio de Santa Rosa de Cabal, llegó las siguientes conclusiones:

Los resultados obtenidos en la comparación del pre-test y el pos-test arrojaron como producto un incremento significativo ya que en los indicadores de media, mediana y moda, los escritos de los estudiantes pasaron de promedio bajo a promedio alto, por consiguiente, se valida la hipótesis de trabajo, (una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mejorará la producción de textos expositivos, en estudiantes del grado segundo de BP), y se rechazó la hipótesis nula.

La dimensión que obtuvo mayor avance en comparación entre el pre-test y el pos-test fue en la dimensión de contexto situacional o contexto cercano, lo anterior, puede deberse a que en el Pre-test los estudiantes parecen no tener claridad sobre aspectos de la situación de comunicación, a quién le iban a escribir, y más aún, no sabían qué escribir, ni cómo hacerlo, mientras que en el Pos-test, después de la instauración de estrategias incorporadas en la secuencia didáctica para tal fin, los estudiantes lograron establecer la situación de comunicación, a quién iban a dirigir sus escritos, sobre qué se iba a escribir y cómo hacerlo, tal como lo expone Jolibert (2006). Es evidente que el trabajo con secuencias didácticas, para la producción textual, que apunten a la identificación de la situación de comunicación generan. En resumen el enfoque comunicativo, desde los contextos reales de comunicación, pretende que el estudiante utilice el lenguaje en actos de comunicación particular, concreta y social e históricamente situados, y que logre una



competencia comunicativa en la que sabe qué va a escribir, para quién, cómo y para qué lo va a escribir.

De otra parte, la dimensión con menor avance fue la lingüística textual (Álvarez, T. 2010) ya que en la primera escritura, (Pre-test), los estudiantes tuvieron dificultad con la elección de la persona escritural, y no utilizaron signos de puntuación, ni conectores, mientras que en la segunda escritura (Pos-test), posiblemente, como respuesta a la implementación de diversas actividades en la secuencia didáctica, se les facilitó el uso de la tercera persona en la escritura, igualmente la utilización de signos de puntuación y conectores de frecuente uso (adverbios y conjunciones) que articularon las ideas de un mismo texto y facilitaron la comprensión de su progresión (cronológica, causa a efecto, descripción), lo que aportó al sentido global del texto.

Por lo anterior, se puede afirmar que la secuencia didáctica implementada, contó con actividades, estrategias y metodologías que permitieron dar cumplimiento a los objetivos de aprendizaje propuestos. Por consiguiente, se demuestra que implementar nuevas estrategias didácticas que se alejen de las prácticas tradicionales de enseñanza, como es el caso de las secuencias didácticas, motiva a los estudiantes a participar en sus propios procesos de escritura. Es importante resaltar que el enfoque comunicativo (Hymes, D. 1974), permite que las actividades desarrolladas durante la implementación de la secuencia (Camps, 2003), fortalecieran las interacciones y el trabajo entre pares, en el marco de una situación comunicativa real, cargada de sentido e interés para los estudiantes.

Los estudiantes de grado segundo, participantes en la investigación, antes de la implementación de la secuencia didáctica, tenían un desempeño bajo en la producción de textos expositivos debido a varias razones, primero dificultades en la identificación de los elementos de

la situación de comunicación; segundo, desconocimiento de la estructura del texto expositivo (Álvarez, T 2010); al igual que de los aspectos relacionados con la lingüística textual de la tipología expositiva, la que era completamente ignorada y por último, presentaban un proceso de escritura orientada hacia el cumplimiento de una tarea, enfocada simplemente a fines evaluativos, tal como lo expresa Cassany (1999), que no les permitía una producción y evaluación autónoma y reflexiva de sus propios escritos; por lo anterior se puede concluir que en la escuela aún se perpetúan prácticas tradicionales, en las que la producción escrita es no vista como un proceso comunicativo, además, el producto de los estudiantes solo es leído por los docentes.

En este mismo contexto, resulta importante resaltar que la temática abordada por la secuencia didáctica es un aspecto determinante que incide en su éxito o fracaso. La elección de este tópico debe ser realizada con mucha atención por el maestro, quien deberá, en lo posible, elegir dicho tópico contando con la participación de los estudiantes. Cuando esto no ocurre, y los temas abordados son de elección exclusiva del maestro, se pierde el interés, y resulta demasiado complicado lograr la motivación y participación de los estudiantes. En síntesis, es necesario que el profesor no solo se decida a trabajar dentro de nuevas propuestas didácticas, como las secuencias didácticas, sino que también decida transformar sus prácticas, dándoles mayor apertura e innovación.

A partir de los hallazgos, se resalta que mediante la implementación de secuencias didácticas de enfoque comunicativo, no solo es posible trabajar la tipología de texto expositivo descriptivo en grados iniciales (Segundo), con la pretensión de exponer y explicar información o conocimiento (Álvarez, 2010), sino también, que se puede lograr avances significativos en la producción de dichos escritos; además que es fundamental para dichos logros, trabajar procesos

de planeación, escritura, revisión y reescritura; es quizá debido a la implementación de esta secuencia que los estudiantes como escritores del texto expositivo, tenían en cuenta el contenido, el destinatario, el propósito y los principales aspectos contemplados en la estructura y lingüística textual, pese a que algunas de las producciones presentaron fallas caligráficas que dificultaban su legibilidad.

Y para concluir, en todos los sentidos, el ser humano, intenta ser territorial, lo que implica que se le dificulte abandonar lo que ha adoptado como suyo, se creería que lo más preciado para los individuos, y por lo tanto lo más difícil de perder, son las cosas materiales, pero no, lo más difícil de perder, y más si es por decisión propia son las creencias y concepciones acerca de la vida y sus fenómenos. En definitiva, lo más complicado de un proceso de transformación es primero que nada, sentir la necesidad de transformarse. Es así como las prácticas reflexivas deberían comenzar con esto, con procesos que lleven a los docentes a reflexionar sobre su actuar, a ser conscientes de lo que hacen para así poder saber si necesitan transformarse o no. El implementar la secuencia didáctica genera grandes cambios tanto en la vida profesional como personal ya que si desea un cambio de actitud en los estudiantes primero se debe cambiar la forma de llegar a ellos, puesto que se debe tener en cuenta el contexto y las necesidades de cada uno de los estudiantes y esto solo se logra si se cambian los paradigmas con los cuales estamos acostumbrados a trabajar.

## **6. Recomendaciones**

De contenido:

La enseñanza del lenguaje ha tenido, a lo largo de los años, diferentes transformaciones, estas se evidencian a partir del cambio en los diferentes enfoques de enseñanza, que se han centrado en diferentes aspectos de este como la gramática, la sintaxis y la semántica, trabajados hasta hace mucho años por separado. Sin embargo el actual enfoque de enseñanza propuesto por el MEN implica ser conscientes y propone tener en cuenta todos los aspectos del lenguaje, es decir, que si un docente se dispone a enseñar el lenguaje no debe centrar su trabajo en solo la gramática o la pragmática sino también aspectos como contexto comunicativo, destinatario, propósito comunicativo.

Ahora bien este tipo de intervenciones pedagógicas no debe realizarse a partir de actividades aisladas o sueltas por lo que se recomienda un plan de actividades organizados y planeados con un orden lógico y secuencial. Esta forma de estructuración resulta ser una estrategia de enseñanza muy potente al lograr concretar todas las decisiones y opciones adoptadas en otras elecciones de planificación educativa pues orienta y facilita el desarrollo práctico desde la experiencia cotidiana de los estudiantes.

De metodología:

En primer lugar, y teniendo en cuenta que el texto expositivo es texto de mayor uso en la vida académica de una persona, se recomienda trabajarlo en todos los niveles de escolaridad dando cuenta de sus formas de organización superestructural y de sus diversas presentaciones.

Resulta contradictorio que, siendo el texto más utilizado, sea tan poco conocido, tanto por docentes, como por estudiantes y tan poco trabajado en el ámbito escolar.

Para futuras investigaciones que den cuenta del mismo campo de interés y la misma problemática abordada en este estudio, se recomienda trabajar un diseño metodológico con grupo control que permita verificar los avances de una manera más fidedigna, así mismo, implementar la secuencia con diversos grados de escolaridad para poder observar el comportamiento de la variable dependiente en los diversos niveles.

## 7. Bibliografía

- Álvarez, T. (2010). El texto expositivo y su escritura, Artículo Segunda época No 32 Segundo semestre de 2010 pp. 73-88 Universidad pedagógica nacional.
- Álvarez, T. (2010). Competencias básicas en escritura, Primera edición: junio de 2010
- Barbara Rogoff. Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context. Oxford University Press, New York, 1990.
- Carmen Amado, B. y Borzone, A. (2011). La comprensión de textos expositivos: Relevancia del conocimiento previo en niños de distintos entornos socioculturales. Córdoba- Pachacutec Argentina
- Bravo Medina, M.C. (2013). Niños productores de texto. Niños exploradores. Una estrategia pedagógica para producir textos significativos. (Tesis de Especialización). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá D.C
- BARKLEY, Elizabeth; CROSS, Patricia y HOWELL, Claire. Técnicas de Aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario. Madrid (España): Ediciones Morata. 2007
- Bisquerra, R. (2014) Metodología de la Investigación Educativa. Madrid (España): Editorial la Muralla, S.A
- Betancourt, M. Pachon, M. (1997) *Palabras y páginas: la fascinación de ponernos en contacto*. Diciembre. Editorial MEN.

Camps, A. (2008). Palabrario, lecturas complementarias para los maestros. Bogotá: Fundalectura y Fundación Corona.

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. revista iberoamericana de educación(N.º 59 ), pp. 23-41.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.

Castrillón, J. I. (2014). Procesos argumentativos en la producción de textos (orales y escritos) mediante la herramienta de reconocimiento de voz Dragon Naturally Speaking en jóvenes de grado undécimo. Medellin: Universidad San buenaventura.

Conde, s. (2011). formación civica y etica en la educación basica. AFSEDF.

Camps, A. Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza.

Camps, Anna, citada por (Jolibert, J., Sraïki, C., Blanchard, M., Coué, I., & Crépon, C. (2009).

COLUMINA, Rosa; ORNUBIA, Javier. Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En: COLL Cesar; PALCIO, Jesús y MARCHESI Álvaro. Psicología de la educación. Barcelona: Alianza Editores, 2004.

Coll, C., y et al. (2001). *Como valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*.

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*. España: Universidad de Barcelona.

Freinet, c. (1960). El texto libre. caracas: laboratorio educativo.

Chávez Gálvez, Z. & Murata Shinke , C.R. & Uehara Shiroma, A.M. (2012).

Good, L. y Brophy, J. 1997. Looking in classrooms. New York Longman.

- Garzón M.L. Secuencias didácticas para la producción y comprensión textual. Universidad Tecnológica de Pereira. Maestría en Educación. Pereira 2015.
- Gutiérrez, M., Buriticá, O., y Rodríguez, Z. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Grupo de lenguaje Bacatá, texto expositivo: leer, escribir y dialogar para aprender, Bogotá 2015.
- Hernández, Sampieri, R., Fernández, Collado, C., & Bautista, Lucio, P. (2010). Metodología de la Investigación 5° Edición. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Hymes, D. (1974). Fundaciones en sociolingüística: una aproximación etnográfica. . Taviscko publications.
- ICFES, (2016). *En el boletín Saber en Breve, los resultados de las pruebas SABER 3, 5 y 9 muestran avances en matemáticas de los estudiantes*. Consultado el día 4 de Junio de 2016.  
<http://www.icfes.gov.co/item/1815-en-el-boletin-saber-en-breve-los-resultados-de-las-pruebas-saber-3-5-y-9-muestran-avances-en-matematicas-de-los-estudiantes>
- Jolibert, J., & Grupo de docentes de Ecoen. (1985). *Formar niños productores de textos*. Octava edición. Barcelona: Oceano.
- JOHNSON, David W. y JOHNSON, Roger J. Aprender juntos y solos. 1 ed. Buenos aires (Argentina): Grupo Editorial Aique S. A. 1999
- Lengua Castellana (MEN, 1998), en los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2003) y en el Plan Nacional de Lectura y escritura. Plan Nacional de Lectura y Escritura (2014)



Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional

MERCER, Neil. *La construcción guiada del conocimiento: El habla entre profesores y alumnos*. 2 ed. Barcelona (España): Ediciones Paidós, 1997.

Martínez Camargo Z., Uribe Alvarez, G., & Caro Lopera, M.A (2011). *Didáctica de la Comprensión y Producción de Textos Académicos*. Armenia. Quindío Colombia. OPTIGRAF S.A

Ong, W. J, (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura económico.

OEA y UNESCO. *Educación en la diversidad: Material de formación docente*. Santiago de Chile (Chile): OEA. 2004.

Sánchez Abchi, V. & Romanutti, G. & Borzone, A. (2006) *Leer y escribir textos expositivos desde el primer grado*, Argentina.

Tharp, R. *La actividad en la teoría y en el aula: en transformar la enseñanza*. Barcelona (España): Paidós.

Wells, G. (2001). *Aprender con y de nuestros estudiantes*. En: *Indagación hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*, Cap 9. Barcelona: Paidós

Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Graó.

## 8. Anexos

### Anexo 1: Consentimiento informado

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación del estudiante **LUIS ALEJANDRO LÓPEZ MENA**, identificado con documento N° 1149936267, luego de comprender en qué consiste la investigación “Producción textual, a partir del texto expositivo” adelantada por la Línea de Profundización en Didácticas del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Objetivo de la Investigación:** Determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos descriptivos, en estudiantes de los grados segundo y tercero de básica primaria, de la Institución Pedro Uribe mejía.

**Justificación de la Investigación:** En el ámbito educativo, dadas las múltiples dificultades que presentan los estudiantes para la producción de textos una de las necesidades inmediatamente visibles es la transformación de las practicas docentes de aula para la enseñanza del lenguaje escrito, donde se involucren con una tarea más activa y propicia al estudiante y el contexto en que se desenvuelve, por ello es necesario introducir en las prácticas docentes propuestas pedagógicas innovadoras, como la secuencia didáctica, que le brinden a los estudiantes la posibilidad de desarrollar y mejorar sus procesos de producción textual.

**Procedimientos:** La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la producción de textos expositivos de los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación) 3) Valoración de la producción textual de los estudiantes después de aplicada la propuesta

**Beneficios:** Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorará la producción de texto expositivo en los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes

**Factores y riesgos:** Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

**Garantía de libertad:** La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

**Garantía de información:** los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

**Confidencialidad:** los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

**Recursos económicos:** en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

**A quien contactar:** En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a María Delcy Hernández Morales 3186687273

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Santa Rosa de Cabal a los 18 días, del mes MAYO del año 2016.

EUNICE MENA  
Nombre del acudiente  
Cédula: 1130681458

---

Firma del acudiente

---

Nombre del testigo  
Cédula:

---

Firma del testigo

## Anexo 2 PRE-TEST Rejilla de evaluación para producción de textos expositivo- descriptivo

PAUTAS DE EVALUACIÓN DE PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS DESCRIPTIVOS.													
INSTITUCIÓN: PEDRO URIBE MEJÍA		SEDE: EL LEMBO			GRUPO: SEGUNDO (2º)			PROFESORA: MARÍA DELCY HERNÁNDEZ M.		ASIGNATURA: LENGUAJE.			
FECHA:		CONTEXTO SITUACIONAL O CONTEXTO CERCANO				SUPERESTRUCTURA Y DINAMICA INTERNA				LINGÜÍSTICA TEXTUAL			
No	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	Propósito comunicativo	Destinatario	Enunciador	Contenido	Párrafo introductorio	Párrafo de desarrollo	Párrafo de finalización	FOS Descriptiva	Categorías sintácticas de persona	Categorías sintácticas de modelización	Progresión temática	Conectores.
1	E 1	1	3	3	1	1	1	1	1	5	1	1	3
2	E 2	5	5	5	5	1	3	1	3	5	3	3	3
3	E 3	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3
4	E 4	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1
5	E 5	1	3	3	1	1	1	1	3	3	1	1	3
6	E 6	3	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3
7	E 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	E 8	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3
9	E 9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	E 10	3	5	5	1	1	3	1	3	5	3	1	3
11	E 11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	E 12	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3
13	E 13	1	3	3	1	1	1	1	1	3	1	1	3

**Anexo 3: POS-TEST** Rejilla de evaluación para producción de textos expositivo- descriptivo

PAUTAS DE EVALUACIÓN DE PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS DESCRIPTIVOS.													
INSTITUCIÓN: PEDRO URIBE MEJÍA		SEDE: EL LEMBO			GRUPO: SEGUNDO (2º)			PROFESORA: MARÍA DELCY HERNÁNDEZ M.		ASIGNATURA: LENGUAJE.			
FECHA:		CONTEXTO SITUACIONAL O CONTEXTO CERCANO				SUPERESTRUCTURA Y DINAMICA INTERNA				LINGÜÍSTICA TEXTUAL			
No	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	Propósito comunicativo	Destinatario	Enunciador	Contenido	Párrafo introductorio	Párrafo de desarrollo	Párrafo de finalización	FOS Descriptiva	Categorías sintácticas de persona	Categorías sintácticas de modelización	Progresión temática	Conectores.
1	E 1	3	3	5	3	3	5	5	5	5	5	3	5
2	E 2	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5
3	E 3	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	3	5
4	E 4	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	E 5	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6	E 6	3	3	5	3	3	3	1	3	3	3	3	3
7	E 7	3	3	5	3	3	3	1	3	3	3	1	3
8	E 8	5	5	5	3	3	5	5	3	3	3	5	5
9	E 9	3	3	5	3	5	5	3	3	3	3	3	3
10	E 10	5	5	5	3	3	5	3	5	5	5	3	5
11	E 11	3	3	5	3	3	3	3	1	3	3	3	3
12	E 12	3	3	5	3	3	3	3	3	5	3	3	5
13	E 13	3	5	5	3	5	5	3	3	5	3	3	5

#### **Anexo 4: Secuencia didáctica para la producción de textos expositivos**

##### **IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA**

- **Nombre de la asignatura:** Lenguaje
- **Nombre del docente:**

**María Delsy Hernández Morales**

- **Grupo o grupos:** Segundo (2º), Tercero (3º)
- **Fechas de la secuencia didáctica:**

<b>FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN</b>
<p><b>TAREA INTEGRADORA:</b>  <b>Viajemos al mundo de la Alimentación en las Plantas: Una secuencia didáctica para la producción de un texto expositivo descriptivo</b></p>
<p><b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS.</b></p> <p><b>OBJETIVO GENERAL.</b>          Producir un texto expositivo descriptivo sobre la alimentación de las plantas, con estudiantes de grado segundo y tercero de una institución educativa del municipio de Santa Rosa de Cabal, a través de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer el texto expositivo descriptivo, en relación con su tipología textual, superestructura. (párrafo introductorio, de desarrollo y de conclusión o finalización y los marcadores descriptivos).</li> <li>• Leer textos expositivos descriptivos expertos para identificar sus principales características.</li> <li>• Realizar la producción textual del texto expositivo descriptivo a partir del proceso de planificación, teatralización, revisión y reescritura.</li> <li>• Establecer en la fase de planificación de la escritura los elementos de la situación de comunicación del texto expositivo descriptivo con relación al propósito, el posible lector, el contenido y el rol bajo cual el enunciatario producirá el texto.</li> <li>• Producir el texto expositivo descriptivo teniendo en cuenta los elementos de la superestructura: párrafo introductorio, párrafos de desarrollo, párrafo de finalización o conclusión y los marcadores descriptivos.</li> <li>• Producir el texto expositivo descriptivo con coherencia y cohesión a través del uso adecuado de conectores, opciones de enunciación: persona, modelización, y progresión temática y signos de puntuación que dan sentido al texto.</li> <li>• Revisar y reescribir el texto expositivo descriptivo para su edición final</li> </ul>

## CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales:**
  - El contexto Expositivo, el vocabulario y las ideas.
  - El Texto Expositivo: Definición, funciones, características.
  - La descripción expositiva: características, estructura, marcadores descriptivos
  - Cohesión y coherencia textual: Unidades lógico formales (texto, párrafo, oración), elementos de cohesión semántica: conectores y conectivos
- **Contenidos procedimentales**
  - Activación de los conocimientos previos
  - Búsqueda y síntesis de información necesaria.
  - Observación y análisis de textos audiovisuales
  - Revisión textual y lectura de textos expositivos.
  - Determinación del contexto situacional o comunicativo.
  - Elaboración del esquema previo del texto
  - Reconocimiento de los elementos de cohesión lógico-formales y semánticos.
  - Actividades orales expositivas.
  - Elaboración resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto
  - Escritura de un texto que involucra: un párrafo introductorio, un párrafo de desarrollo temático, y uno de finalización o conclusión del texto.
  - Revisión, socialización y corrección de sus escritos, teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesora
  - Reescritura.
  - Interpretación de canciones y juego de roles.
- **Contenidos actitudinales**
  - Cumplimiento de la consigna de la elaboración de un texto expositivo.
  - Toma conciencia de la importancia de la utilización del texto expositivo.
  - Identificación de la intención de quien produce un texto.
  - Trabajo en grupo.

Respeto y valoración por las producciones propias y ajenas.

## SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS.

Para desarrollar la secuencia se utilizarán los siguientes dispositivos didácticos:

- Estrategias derivadas de la Escuela Nueva: Las cuales se fundamentan en el enfoque pedagógico de la Escuela Activa, cuya premisa se basa en el aprender haciendo (Dewey)
- Construcción guiada de conocimiento: Entendida por Mercer, N (2012) como un proceso de comunicación en el cual una persona ayuda a otra a desarrollar sus conocimientos y comprensiones. La construcción guiada del conocimiento, en los escenarios educativos, debe cumplir tres requisitos: explicar cómo se utiliza el lenguaje para crear una comprensión y un conocimiento conjunto; explicar cómo el docente, puede ayudar a los estudiantes a aprender y dar importancia a la naturaleza y los objetivos

específicos de la educación formal.

- Tutoría entre iguales: Según Duran y Vidal, (2004) es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (derivada de la adopción del rol de tutor y del rol de tutorado), con un objetivo común, conocido y compartido.

- Aprendizaje colaborativo: según Prescott, (1993) el aprendizaje colaborativo busca propiciar espacios en los cuales se dé, el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos, siendo cada quien responsable tanto de su propio aprendizaje, como del cumplimiento de las metas grupales.

- Tareas abiertas y con instrucciones.

- Uso de tecnologías de la información y la comunicación: Para su elección se opta por textos audiovisuales expositivos (videos) de los cuales se realizó un análisis previo de su contenido, estructura, autoridad y pertinencia para desarrollar la descripción del tema.

### **Videos seleccionados**

“la Nutrición de las plantas y la Fotosíntesis”.

“Partes de la planta y la Fotosíntesis”.

- Selección y análisis de los recursos textuales: Para ello se seleccionaron textos expertos y textos de apoyo. Los textos expertos seleccionados fueron creados por personas o por instituciones que conocen del tema nutrición de las plantas o que tienen experiencia en el manejo de dicha temática y fueron escogidos porque desarrollan los procesos apropiados para la propuesta.

### **Textos expertos seleccionados**

Nutrición de las plantas

La Fotosíntesis.

Los Alimentos.

El Cóndor de los Andes.

La Guacamaya Roja.

El Gato Doméstico.

La Rana Dardo Dorada.

## **FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO**

### **SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA.**

#### **Objetivos:**

Presentar la secuencia a través de preguntas que induzcan al estudiante a la creación del contexto de escritura y a la negociación del contrato didáctico.

#### **Encuadre**

La profesora saludará a los estudiantes y realizará la oración para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.



Como motivación, a continuación, se presentará el Video “a un granito de maíz” (*Anexo 1*) al tiempo que se interpreta la canción.

### **Desarrollo**

Terminado el video se saldrá del salón y se hará la observación de diferentes plantas ornamentales existentes en la institución, haciendo énfasis en sus diferentes características (aroma, textura, tamaño, colores, entre otros). En el transcurso del recorrido la profesora formulará las siguientes preguntas:

Mencionen ¿Para qué nos sirven las plantas? ¿Por qué son importantes en nuestra vida? ¿Qué pasaría si no existieran las plantas?

¿De dónde creen que nacen las plantas?

¿Todas las plantas que observaron tienen el mismo color?

Cuando la planta se observa verde, alegre ¿Qué puede ocurrir? ¿Por qué crees que la planta está viva?

Cuando la planta se observa seca, amarilla, café, triste ¿Qué puede ocurrir? ¿Qué pudo haber pasado para que la planta se muriera?

¿Qué crees que come una planta? ¿Y cómo hace para alimentarse y poder crecer?

¿Qué parte utiliza la planta para elaborar su alimento?

¿Creen que el saber cómo se alimentan las plantas nos puede servir de algo?

Les gustaría aprender sobre las plantas ¿Qué podemos hacer para saber cómo se alimentan las plantas?

¿Qué podemos hacer con la información que vamos a obtener? ¿Les gustaría escribirla? ¿A quién le podemos contar esta información que vamos a escribir?

Después del recorrido se entrará al salón donde se encontrará una mesa con hojas de árbol de diferentes tamaños y formas (elaboradas en cartulina). En una pared del salón estará pegado un tallo de árbol deshojado. ¿Se les preguntará a los estudiantes cómo aprender sobre las plantas?, ¿qué se debe hacer para aprender sobre ellas?, a qué se comprometen para aprender sobre ellas?

Una vez hayan sido escuchadas las respuestas, la profesora realizará la presentación de la secuencia proponiéndoles que para aprender sobre las plantas van a escribir un texto durante las siguientes clases y que van a realizar varias actividades para ello tales como lecturas, análisis de las lecturas, videos, escritura, revisión, relectura y reescritura. Lo mismo que descripción de fotos e imágenes.

A partir de las respuestas de los estudiantes se plantean los acuerdos sobre las normas y los compromisos que asumirán, para lo cual cada estudiante tomará varias de las hojas dispuestas en la mesa y escribirá en ellas los compromisos, posteriormente procederán a pegarlas en el tallo del árbol.

### **Cierre**

Para culminar, el grupo se dividirá en subgrupos que darán respuesta a las preguntas sobre indagación de saberes previos y a continuación un relator nombrado por cada

subgrupo, entregará las respuestas por escrito a la profesora.

- Tarea: (Esta tarea se trabajará en la sesión 8)

Se les indica que cada estudiante debe sembrar tres semillas así

Semilla 1 (de frijol)

Semilla 2 (de maíz)

Semilla 3 (de tomate)

Todos los días deben echarle comida diferente a cada una así:

A una planta echarle agua y abono

A otra planta charle residuos orgánicos (cascaras de plátano, papa, etc.)

Y a la otra planta no echarle nada.

Teniendo en cuenta la observación diaria de estas tres plantas resolver el siguiente diario de campo.

En este diario se registrarán todo el proceso de crecimiento que tienen las plantas.

Ver (*Anexo 2*).

Cabe anotar que previamente se les había explicado la forma como diligenciar dicho diario de campo.

## **SESIÓN No 2: EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES**

**Objetivo:** Evaluar el nivel en producción de textos expositivos descriptivos, en relación con la alimentación en las plantas.

### **Encuadre**

La profesora saludará a los estudiantes y realizará la oración para el inicio de la jornada, en seguida cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Luego la profesora procederá a realizar una recapitulación de lo realizado en la clase anterior a través de preguntas formuladas a los estudiantes, tales como:

¿Quién recuerda lo que hicimos la clase pasada?

¿Cuáles fueron los acuerdos realizados para el desarrollo del trabajo?

¿Para qué vamos a indagar sobre la alimentación en las plantas?

Posteriormente sobre la indagación de saberes previos; se hará una plenaria y a partir de estos conocimientos se presentará un video sobre la alimentación en las plantas. Video (*Anexo 3*).

### **Desarrollo**

La profesora les pregunta a los estudiantes que si con la información que vieron en el video ¿podrías ayudarles a tus compañeros del grado siguiente a tener una información más amplia sobre el proceso de alimentación en las plantas

¿Cómo lo podrías hacer?

A continuación, la profesora les presentara la consigna de escritura para la producción textual.

**“Vas a escribir un texto para tus compañeros del grado tercero o cuarto, (respectivamente), donde describas como es la alimentación en las plantas”.**

Para la elaboración de dicha tarea, la profesora les entregará una hoja en blanco y se hará las siguientes sugerencias: la producción textual se realizará de forma individual y la letra debe ser clara.

### **Cierre**

Esta sesión se dará por terminada cuando cada estudiante entregue su hoja con la producción textual.

Para finalizar se procederá a las actividades de metacognición bajo las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos?, ¿para qué lo hicimos?, ¿Cómo nos hemos sentido?

Cada estudiante consignará en el cuaderno las respectivas respuestas a las preguntas anteriores.

## **SESIÓN No 3**

### **Objetivo:**

Identificar los elementos pertenecientes al contexto situacional del texto expositivo descriptivo, a través de un juego de roles.

### **Encuadre**

La profesora saludará a los estudiantes y realizará la oración para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Seguidamente se hará un repaso de la actividad realizada en la sesión anterior por medio de las siguientes preguntas que servirán para indagar saberes previos:

¿Qué hicieron en la sesión anterior? (Escritor)

¿Sobre qué escribieron? (Tema o contenido)

¿A quién le escribieron? (Lector)

¿Se les dificultó la escritura? ¿Por qué? (Escritor)

¿Para qué escribieron? (Intención comunicativa)

¿Por qué era importante ver el video y saber sobre el tema antes de escribir? (Escritor)

¿Qué pasa si el escrito no lo entienden los lectores? (Destinatario)

¿Cómo se escribe un texto que va a explicar la alimentación de las plantas? (Silueta del texto expositivo)

Luego la profesora les recuerda que a partir de la actividad anterior van a mejorar la escritura del texto expositivo sobre la alimentación de las plantas.

### **Desarrollo**

Posteriormente la docente guiará el juego de roles que consiste en:

Conformar grupos de tres estudiantes, cada estudiante tendrá un rol específico, así: uno de ellos será el profesor (este rol será representado por un estudiante que domine el tema sobre el cual van a escribir a sus compañeros). Otros dos desempeñarán el rol de estudiantes, es decir leerán el texto que fue escrito por su compañero (profesor).

Con anterioridad la profesora designará a tres estudiantes (que asumirán el papel de profesor) para que en la casa escriban un texto sobre la mascota favorita.

Se les dará tiempo para que el estudiante-profesor les entregue el escrito a sus estudiantes y ellos lo lean. Terminada la actividad, en plenaria se harán las siguientes preguntas

- ¿Cómo les pareció la actividad?
- ¿Cuál era el tema tratado en el texto?
- ¿Identificaron quien escribió el texto?
- ¿Creen que quien escribió el texto conocía del tema?
- ¿Quién leyó el texto?
- ¿Entendieron el mensaje del texto?
- ¿Cuál es la idea principal del texto?

La docente, explicará que quien escribió el texto recibe el nombre de enunciador y hará énfasis que el enunciador debe tener dominio y conocer sobre el tema que va a escribir; seguidamente también dará a conocer que el destinatario es quien lee el texto y desconoce sobre la información presentada en él; el propósito comunicativo es la intención con que se escribe el texto, que en este caso es dar a conocer de forma detallada las características de la mascota preferida mediante la descripción y el contenido hace referencia al tema con las ideas principales sobre las que se escribe el texto.

Posteriormente se presentará un cartel con cuatro columnas donde en cada una de las columnas estará el título de cada uno de los elementos del contexto situacional (Josette Jolibert, 2006) *(Anexo 4)*

Luego se les entregará a los estudiantes en forma grupal, papeles con características de cada uno de los enunciados de la cartelera; la idea es que ellos lean la característica asignada y la ubiquen en una de las columnas.

Las características serán las siguientes:

Propósito comunicativo: Clarifica la información que se desea dar. Precisa detalles. Utiliza la descripción.

Destinatario: Es el lector real del texto. Sujeto o persona que será informado. Es quien desconoce el tema.

Enunciador: Autor o escritor del texto. Es quien domina el tema. Quien tiene el conocimiento.

Contenido: Presentación del tema con las ideas principales en el texto.

Después de que los estudiantes hayan terminado de ubicar las características, se hará un proceso de revisión donde la docente comenzará a leer el contenido de cada una de las columnas y ajustará las características en la columna correspondiente en caso de haber sido mal ubicadas. Finalizando se hará una recapitulación del cuadro.

El afianzamiento del concepto se hará por medio de dos lecturas donde el grupo, primero se dividirá en 4 subgrupos para que ellos identifiquen las características del contexto comunicativo, posteriormente se reagruparan solo en dos grupos para que comparen sus respuestas planteadas a continuación.

*(Anexo 5)* La fotosíntesis.

*(Anexo 6)* Nutrición de las plantas.

- ¿Cuál es el propósito del texto que leyeron? ¿Qué pretende el autor?
- ¿Creen que el autor del texto sabe del tema?

¿Quién cree que leyó el texto? ¿Creen que el lenguaje utilizado por el autor es claro y adecuado para quien lo lea?

¿Cuál es el tema tratado en el texto?

¿El texto leído es claro?

En los grupos finales del trabajo hacer una representación gráfica del contenido de la lectura que le correspondió.

### **Cierre.**

Actividad realizada por medio de completar frases: (*Anexo 17*)

En esta clase aprendí que....

Lo aprendido lo puedo utilizar cuando...

En la realización de la actividad me sentí...

Tarea

Consignar en el cuaderno las principales características de cada uno de los elementos del contexto situacional o contexto cercano, trabajado en clase.

## **SESIÓN No 4**

### **Objetivo:**

Diferenciar las características de la tipología textual expositiva descriptiva de otras tipologías textuales.

### **Encuadre**

La profesora saludará a los estudiantes y realizará la oración para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Dispuestos en las paredes del aula estarán los compromisos y acuerdos que los estudiantes elaboraron en el contrato didáctico, los cuales serán recordados. También estarán las imágenes alusivas a cada una de las lecturas que serán analizadas por cada grupo.

(*Anexo 7*) Texto Narrativo. Cuento “la semilla”

(*Anexo 8*) Texto Expositivo. Los Alimentos.

(*Anexo 9*) Texto Informativo. La Noticia, Fenómenos de El Niño y La Niña podrían afectar a 100 millones de personas)

Además de las imágenes también estará un cuadro donde se consignarán las características de las tipologías textuales. (*Anexo 10*)

A continuación, algunos de los estudiantes leerán la producción de la tarea hecha en casa sobre las principales características de cada uno de los elementos del contexto situacional o contexto cercano.

Luego se procederá a hacer las siguientes preguntas:

La forma como escribiste la tarea en el cuaderno, ¿Qué texto es? ¿Será que es un poema? O ¿un cuento? O ¿es la información de algo?

Teniendo en cuenta lo que se ha leído durante el año ¿Crees que todo está escrito de la misma forma?

¿Qué características tiene la escritura de un cuento?

¿Cómo comienza un cuento?

¿Has leído noticias en un periódico?

¿Será que tiene las mismas características del cuento?

En los textos leídos sobre descripción de animales ¿están escritos de la misma forma?

### **Desarrollo**

Posteriormente se dividirá el grupo en 3 subgrupos y a cada uno de ellos se les entregará una lectura así: a un grupo se le entregará la lectura de texto expositivo (*Anexo 8*, “Los Alimentos”); a otros grupos de texto narrativo (*Anexo 7*, cuento “semillas”) y al otro grupo texto informativo (La noticia, *Anexo 9*, Fenómenos de El Niño y La Niña podrían afectar a 100 millones de personas)

Cada grupo tendrá un tiempo determinado para que lean y analice la lectura correspondiente, por medio de las siguientes preguntas. ¿Cuál es el título del texto?

¿Quién creen que escribió el texto?, ¿Cuál es el propósito del texto? ¿Cuál es el tema del texto y tiene ideas principales?, ¿Es claro para usted lo escrito por el autor? ¿Consideran que este texto es una noticia, o un cuento o es la explicación de una información?

Terminada esta actividad, un relator nombrado por el subgrupo se encargará de exponer ante el grupo en general las respuestas a las preguntas anteriores, mientras que la docente va consignando en el tablero los datos más relevantes.

Seguidamente la docente entregará a varios estudiantes, pequeños carteles que contienen características de las diferentes tipologías, y en grupo analizarán en qué lugar del cuadro va dicho cartel. (*Anexo 10*). Terminada esta actividad la docente hará una revisión del cartel y junto con los estudiantes reubicará el cartel (si está en un lugar equivocado).

En esta sesión se hará una actividad de recapitulación y refuerzo la cual consiste en el desarrollo de un crucigrama que contiene algunas características de las diferentes tipologías textuales el cual será resuelto en forma grupal. (*Anexo 11*). Y posteriormente analizado en plenaria con la guía de la docente.

### **Cierre.**

Las actividades de meta cognición se realizarán en forma grupal con las siguientes preguntas.

¿Qué aprendimos?

¿Para qué nos sirve lo que hemos aprendido hoy?

¿Cómo aprendimos?

¿Cómo nos hemos sentido?

Tarea:

Se dirigen a la sala de informática y en parejas van a consignar algunas características de las tipologías textuales en el programa de Word. Trabajo que deberán presentar impreso en la próxima sesión.

## **SESIÓN No 5**

**Objetivo:** Identificar las características del texto expositivo descriptivo, mediante la lectura y relectura de textos expertos, para que el estudiante realice su posterior producción teniendo en cuenta dichas características.

**Encuadre**

La profesora saludará a los estudiantes y realizará la oración para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Revisión y lectura de la tarea anterior.

¿Qué tipo de texto se trabajó en esta producción?

¿Qué características tiene el texto expositivo?

¿Están en condición de producir un texto expositivo descriptivo?

**Desarrollo.**

Posteriormente se dividirá el grupo en 3 subgrupos, y a cada uno se le entregará una lectura diferente.

(Anexo 12) El cóndor de los Andes.

(Anexo 13) La guacamaya Roja.

(Anexo 14) El gato Doméstico.

Se le dará tiempo a cada grupo para hacer análisis de la lectura y luego contestarán las siguientes preguntas:

¿Cuál es el título del texto?, ¿Quién escribió el texto?, ¿Cuál es el propósito del texto?, ¿Es claro para usted lo que el autor quiere decir?, ¿Qué tipo de texto es?, ¿Cuál es el tema del texto y cuál es su idea principal?, ¿Cómo está escrito el texto? ¿Cuántos párrafos tiene?

Cada estudiante irá consignando las respuestas en el cuaderno.

Posteriormente en plenaria, la profesora unificará conceptos basándose en las respuestas consignadas por los estudiantes en los diferentes grupos. Para ello se hará un cuadro de contraste en el tablero entre las respuestas unificadas y las características del texto expositivo descriptivo según Teodoro Álvarez A.

Finalizada, la actividad la docente hará una recapitulación sobre la columna donde se encuentran las características del texto expositivo descriptivo y el estudiante consignará en el cuaderno la información de dicha columna.

**Cierre:**

A cada estudiante se le entregará una ficha para que la complete, con el fin de realizar el proceso de metacognición. (Anexo 16)

**Tarea:**

Escribirán en el cuaderno características de su mascota favorita.

**SESIÓN No 6**

**Objetivo:** identificar las características de la superestructura del texto expositivo descriptivo (párrafo de introducción, párrafos de desarrollo y párrafo de finalización o conclusión).

**Encuadre**

La profesora saludará a los estudiantes y realizará la oración para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Algunos estudiantes leerán las características de mascota favorita. (tarea sesión anterior)

¿Comprendieron lo que el compañero leyó?

¿A qué compañero le entendieron mejor? ¿Por qué?

¿Consideran que es importante tener en cuenta el contenido, a quien se le va a escribir y como se va a escribir, para que entiendan mejor nuestro mensaje?

¿Qué debemos tener en cuenta para escribir un texto expositivo?

La docente recordará las características del texto expositivo descriptivos (cartel en la pared sobre tipologías textuales)

¿Cuáles son las partes de un texto expositivo descriptivo?

¿Saben que es un párrafo introductorio?

¿El párrafo introductorio que características debe tener?

¿Qué se va a escribir en el párrafo introductorio?

¿Para qué se va a escribir un párrafo introductorio?

### **Desarrollo:**

Esta sesión se trabajará en tres días, y para ello se utilizarán los textos leídos en la sesión

5.

(Anexo 12) El cóndor de los Andes.

(Anexo 13) La guacamaya Roja.

(Anexo 14) El gato Doméstico.

A cada estudiante se le entregará fotocopia de una de las lecturas. Paso siguiente se dividirá el grupo en subgrupos de tal forma que en cada subgrupo queden con las 3 lecturas.

Ubicados en los subgrupos cada estudiante leerá a sus compañeros el texto que le correspondió.

Allí en los subgrupos darán respuestas a las siguientes preguntas:

¿Los textos tienen Título?

¿Qué nombre le podemos dar al que escribió cada uno de los textos?

¿Qué tipo de textos son?

¿Cuál es el propósito comunicativo de los textos?

¿Cómo se encuentra dividida la información de los textos?

Utilizando un color, se les pide encerrar con una línea el primer párrafo de su texto.

¿Qué tienen en común los primeros párrafos de los textos?

A medida que los estudiantes van respondiendo a cada una de las preguntas, la docente afianzará o dará ejemplos o estrategias para abordar el párrafo introductorio, para el cual hay que contestar las preguntas ¿qué vamos a escribir?, ¿por qué lo vamos a escribir? y ¿cómo lo vamos a escribir?

Posteriormente se les pide a los estudiantes que escriban un párrafo introductorio y tendrán en cuenta la tarea de la sesión anterior (características o descripción de la mascota favorita) y que tengan en cuenta contestar a las anteriores preguntas. Esta actividad la harán en los subgrupos.

Al día siguiente retomarán los grupos en los que trabajaron el día anterior y a continuación se les pide a los estudiantes que saquen las copias de las lecturas.



(Anexo 12) El cóndor de los Andes.

(Anexo 13) La guacamaya Roja.

(Anexo 14) El gato Doméstico.

Se les dará tiempo para que cada integrante del grupo lea nuevamente su lectura correspondiente.

A partir de estas responderán las siguientes preguntas:

¿El texto estaba dividido en párrafos?

¿Tiene párrafo introductorio?

¿El párrafo introductorio da respuesta a las preguntas, ¿qué está escrito?, al ¿por qué está escrito? y al ¿cómo está escrito?

¿Cuál es la característica principal del párrafo introductorio?

La docente realiza una recapitulación del tema a partir de las respuestas de sus estudiantes.

Posteriormente la docente les dice a los estudiantes que utilizando un color (diferente al color utilizado en el párrafo introductorio) van a encerrar los párrafos donde se presenta la descripción del tema. Donde el autor muestra los subtemas y las ideas principales hasta dejar claro que es lo que quiere decir.

La profesora hará énfasis en que estos párrafos reciben el nombre de párrafos de desarrollo y que allí se encuentra la continuación a los siguientes enunciados: porque..., es..., está compuesto de..., se presenta como...

Con un color resaltar las palabras claves que nos indican descripción y palabras de unos indican que es el párrafo de desarrollo (color diferente al utilizado en el párrafo introductorio y en el párrafo de desarrollo)

Para cada uno de los anteriores enunciados entre la docente y los estudiantes irán dando ejemplos y la docente los irá consignando en el tablero.

Terminada esta actividad y cuando la docente haya aclarado posibles dudas de los estudiantes, se les pedirá que en forma grupal revisen y releen el texto escrito sobre la mascota favorita, realizado en la clase anterior y que por favor escriban los párrafos de desarrollo donde den continuación a los enunciados porque..., es..., está compuesto de..., se presenta como... y que tengan en cuenta la descripción detallada de cada una de sus características.

En el tercer día de esta sesión los estudiantes se ubicarán nuevamente en los grupos de trabajo del día anterior, y retomarán las lecturas de los anexos 12, 13 y 14.

Utilizando un color (diferente al ya utilizado) resaltar el párrafo que consideren es de finalización o conclusión al texto. Y en forma grupal discutirán sobre los siguientes interrogantes ¿Con que palabras comienza los últimos párrafos resaltados? (párrafo de finalización)?, ¿Cuál es la idea principal de este párrafo?, ¿Creen que con este párrafo se hace un cierre o finalización del texto?

A medida que los estudiantes van dando respuesta a las anteriores preguntas, la docente hará hincapié en que en el párrafo de finalización se debe tener en cuenta que es el cierre de la idea que se expone en el texto; que es el resultado de los principales aspectos desarrollados; que

se trata de la fase de evaluación; y que para construcción se utilizan expresiones como: así pues..., como conclusión..., en resumen..., en síntesis... para finalizar.

Para cada uno de los anteriores enunciados entre la docente y los estudiantes irán dando ejemplos y la docente los irá consignando en el tablero.

Paso siguiente se les pide a los estudiantes que con el mismo color que resaltaron las palabras claves del párrafo de desarrollo, también resaltarán con otro color diferente las palabras claves o signos que me indican que es un párrafo de finalización.

Posteriormente, la base de trabajo serán los párrafos contruidos en los días anteriores sobre el párrafo introductorio y los párrafos de desarrollo, a partir de ellos construirán el párrafo de conclusión o de finalización del texto sobre la mascota favorita, esta actividad será desarrollada en forma grupal.

La actividad siguiente consiste entregar a cada estudiante una lectura. (*Anexo 15*) La Rana Dardo Dorada. La cual debe ser leída y recortada por partes teniendo en cuenta los párrafos de introducción, desarrollo y conclusión.

### **Cierre**

Actividades de meta cognición.

Para esta actividad, los estudiantes completarán los siguientes enunciados. (*Anexo 17*)

En esta clase aprendí que....

Lo aprendido lo puedo utilizar cuando...

En la realización de la actividad me sentí...

### **Tarea 1**

En el cuaderno colocarán el título de estructura del texto expositivo descriptivo.

Luego pegarán cada uno de los diferentes párrafos recortados en la actividad anterior teniendo en cuenta los nombres de los diferentes párrafos y escribir una o dos características de cada uno.

### **Tarea 2**

Traer el diario de campo diligenciado que se les entregó en la sesión

## **SESIÓN No 7**

**Objetivo:** Identificar y utilizar los marcadores que caracterizan al texto expositivo descriptivo, tales como la seriación; la clasificación y tipologías; enumeración y (detalles, hechos, sucesos y características) y causa consecuencia (causa efecto) en la producción textual.

### **Encuadre**

La profesora saludará a los estudiantes y realizará la oración para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Algunos estudiantes leerán la producción de la tarea de la sesión anterior sobre las características de la superestructura textual expositiva descriptiva (párrafo de inicio, de desarrollo y de conclusión).

A continuación, se harán las siguientes preguntas

¿Las partes y características del texto escritas por los compañeros es adecuada para cada uno de los párrafos?, ¿es clara la estructura del texto expositivo descriptivo?

¿Qué palabras señalaron que se utilizaron en el párrafo introductorio?, ¿Qué palabras claves o signos se utilizaron en el párrafo de desarrollo?, ¿Qué palabras claves o signos se utilizaron en el párrafo de finalización?

¿Qué otras características debemos tener en cuenta cuando se va a escribir un texto expositivo descriptivo?

### **Desarrollo.**

Seguidamente la docente presentará un cartel con el cuadro de marcadores descriptivos (*Anexo 18*) y entregará a cada estudiante una fotocopia de la lectura “La Rana Dardo Dorada” (*Anexo 15*) entre la docente y los estudiantes harán la lectura y desarrollarán dicho cuadro.

Las definiciones utilizadas por la docente en las explicaciones serán las siguientes:

**Seriación:** enumerar cada uno de los momentos observados en el proceso de crecimiento de la planta; ejemplo primero, segundo, antes, después, por ultimo)

**La clasificación – tipologías** se trata de organizar la información de tal forma que ordene, separe y la distribuya de acuerdo a algunas características específicas.

**Enumeración** (nombrar cada una de las partes de la planta y separarlas con comas, ejemplo raíz, tallo, hojas, etc,)

**Causa consecuencia** – causa efecto (según el orden en que se presentan los datos, cuales datos van primero, cuales siguen y como termina y por qué suceden las cosas o la consecuencia, o sea, toda causa trae un efecto.

Posteriormente los estudiantes harán la exposición de la tarea 2 que es el diario de campo sobre el crecimiento de las plantas, sembradas en la sesión 1. (*Anexo 2*)

Finalizada la exposición por parte de los estudiantes, la docente presentará un cartel con el siguiente cuadro, y en forma grupal, se analizarán las preguntas correspondientes para indagar sobre los marcadores descriptivos que se deben tener en cuenta en la descripción:

<b>Seriación</b>	<b>Clasificación - tipologías</b>	<b>Enumeració n: detalles y características:</b>	<b>Causas - consecuencias (causa- efecto):</b>
¿Cuál fue la primera actividad para recolectar datos en nuestro experimento?, ¿Qué proceso se siguió para la siembra de la semilla?, ¿Cuántos días duró la observación de las plantas?, ¿Cuántos	¿Qué semillas se sembraron?, ¿a qué planta pertenece cada semilla?, Según su utilidad ¿estas plantas se emplean en la alimentación, en la industria, en la ornamentación o en la medicina? ¿Qué parte de la planta se	¿Las tres matas crecieron igual?, ¿Cuál fue la que menos creció?, ¿Cómo son las matas que crecieron?, ¿Cómo era la mata a la cual no se le hecho ningún alimento?, ¿De dónde	¿Qué parte de la planta sembraron?, ¿Qué semillas sembraron?, ¿De qué se alimentaban estas plantas?, ¿Todas las semillas crecieron?, ¿Por qué crecieron estas plantas?, ¿Alguna se murió? ¿Por qué

<p>días después de haber sembrado las semillas brotó o salió el capullo?; ¿después del capullo que salió?; ¿cómo era el capullo?; ¿Después del capullo que salió?;</p> <p>¿Qué fue lo primero que hicieron?; ¿Qué parte de la planta salió primero?; ¿Cuál salió después?;</p> <p>¿Cual salió de ultima?; ¿Cuál de las semillas sembradas nació primero?</p>	<p>sembró?; ¿De qué partes está formada la planta?; ¿Qué función cumple cada parte en la alimentación?; ¿Qué tipo de alimento le suministraron a cada una de las plantas?; ¿todas las plantas tienen la misma forma de hojas?; ¿Las tres matas crecieron igual?</p>	<p>obtuvieron los datos para llenar este cuadro?; ¿De qué forma obtuvieron estos datos?</p> <p>Además de la alimentación que se le proporciono a cada una de las plantas, ¿Qué otros elementos son importantes para su crecimiento?; ¿Qué nombre recibe el proceso por el cual la planta fabrica su propio alimento?; ¿a través de que parte la planta absorbe sustancias como nutrientes y agua?; ¿Qué parte de la planta la sostiene?; ¿Que parte utiliza la planta para repartir dichos nutrientes al resto de la planta?; ¿en qué parte del plante esta fábrica su alimento?; ¿Qué parte de la planta se utiliza para la reproducción?</p>	<p>crees que se murió la semilla?</p> <p>¿Qué diferencia observan en las tres plantas? ¿En que se parecen las tres plantas?; ¿Qué tiene que ver el sol en el crecimiento de la planta?</p>
--	---	--	--

Culminado el análisis y solución de cada una de las preguntas, la docente entregará fotocopia del cuadro de marcadores descriptivos a cada uno de los estudiantes (*anexo 18*) y en parejas lo diligenciarán y la docente va pasando por cada pareja para explicar, dar ejemplos, aclarar ideas y posibles dudas.

### **Cierre.**

Actividad realizada por medio de completar frases: (*Anexo 16*)

En esta clase aprendí que....

Lo aprendido lo puedo utilizar cuando...

En la realización de la actividad me sentí...

### **Tarea**

Elaborar un dibujo de una planta con sus respectivas partes y colocar características o funciones de cada parte.

### **SESIÓN No 8**

**Objetivo:** utilizar elementos de coherencia y cohesión como la escritura en tercera persona y marcas de modalización en la comparación de textos expertos.

### **Encuadre**

La profesora saludará a los estudiantes y realizará la oración para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Posteriormente cada estudiante hará la exposición y explicación de la tarea.

¿Qué plantas dibujaron?, ¿Qué observan diferente en las plantas dibujadas?; ¿Qué encontraron común en las plantas dibujadas?; ¿Cómo se podrían clasificar estas plantas?; ¿Qué se tuvo en cuenta para escribir la función de cada parte de la planta?; ¿Se dibujó una planta viva o una planta muerta?

### **Desarrollo:**

Seguidamente se les entregará fotocopia de la lectura, La Fotosíntesis (*Anexo 5*) Lectura trabajada en sesiones anteriores, dicha lectura se hará conjuntamente por parte de la docente y los estudiantes, mientras se hace la lectura los estudiantes con un color irán resaltados las palabras que me indican tercera persona y con otro color señalaran los marcadores de modelización.

Las explicaciones utilizadas por la docente serán las siguientes:

Tercera persona: elección de la persona con la que se desea escribir:

Primera “yo”, segunda “tú” y la tercera persona “él”, el texto expositivo descriptivo se debe escribir en tercera persona.

Marcadores de modalización: En el texto expositivo descriptivo se relaciona con la utilización de expresiones objetivas, evitando la subjetividad que se da a través, de adjetivos o adverbios afectivos. Dichas explicaciones serán acompañadas con ejemplos.

Para la mejor comprensión de dicho tema se realizará la siguiente actividad que consiste en entregarle varias palabras en primera persona (hice, tengo, mostré, etc.); segunda persona (hiciste, tienes, muéstrame, etc.); en tercera persona (hizo, tiene, muestra, etc.) y palabras que indiquen objetividad como (tienen, son, poseen, etc.), lo mismo que los adjetivos que demuestran que se del tema sobre el cual estoy escribiendo (considerada, venenosa, pertenece, etc.) a los estudiantes la cual ubicaran en la casilla correspondiente de cuadro. (*Anexo 20*)

Como refuerzo y recapitulación se utilizarán textos antes trabajados, Los alimentos (*Anexo 6*), en ellos señalarán marcas textuales, palabras que indican tercera persona y palabras que indican objetividad.

### **Cierre**

Actividades de meta cognición: dicha actividad se hará en forma grupal donde cada estudiante dará respuesta a las siguientes preguntas.

¿Qué hicimos?,  
 ¿Para qué lo hicimos?,  
 ¿Cómo nos hemos sentido?

**Tarea:**

Escribirán oraciones en tercera persona; pasaran oraciones de primera a tercera y buscarán sinónimos de palabras que indiquen objetividad y harán oraciones con dichas palabras.

**SESIÓN No 9**

**Objetivo:** utilizar elementos de coherencia y cohesión como progresión temática y conectores en la comparación de textos expertos.

**Encuadre**

La profesora saludará a los estudiantes y realizará la oración para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Lectura de la tarea de la sesión anterior por parte de algunos estudiantes: análisis y comentario. ¿De qué trataba la tarea?, ¿Cuál fue la idea principal para la elaboración de dicha tarea?

A continuación, entre estudiantes y docentes seleccionaran una oración leída (tarea de la sesión anterior) para hacer una producción oral de un texto expositivo descriptivo. Dicha oración será consignada en el tablero; a partir de esta oración se sacarán las ideas principales para los párrafos introductorios, de desarrollo y de finalización, (ideas que también irán consignadas en el tablero). Posteriormente los estudiantes irán dando las ideas secundarias para cada párrafo, ideas que irán hilando y tejiendo el sentido de cada párrafo.

Las siguientes serán las definiciones que la docente dará a conocer a los estudiantes:

**Progresión temática:** Se relaciona con los temas y subtemas que permitan comprender lo que significa el texto desde el principio hasta el final.

**Conectores:** Los conectores son palabra, frases o elementos que enlazan, articulan oraciones y párrafos, estableciendo una relación entre ellos, para lograr la relación con los temas y subtemas y darle sentido al texto. Incluyen los signos de puntuación.

Terminada la construcción oral del texto, se les pedirá a los estudiantes que saquen la lectura de La Fotosíntesis (*Anexo 5*) en ella subrayaran las ideas principales con un color y las ideas secundarias con otro color. (La profesora irá haciendo la lectura con los estudiantes y aprovechará para reforzar y aclarar dudas).

En este espacio la docente retomará los ejemplos de conectores que se utilizaron en la actividad del diario de campo y se les explicará a los estudiantes como esos conectores le dan una característica especial a la información de un párrafo. Ejemplo, El conector me indica si es enumeración, seriación, clasificación o consecuencia.

Posteriormente se hará la misma actividad anterior pero ya los estudiantes resaltarán los conectores y lo harán con otro color diferente al utilizado anteriormente.

A continuación, se les entregará a los estudiantes fotocopia de la lectura nutrición en las Plantas, (*Anexo 6*); en parejas subrayarán o resaltarán de un color las ideas principales, con otro color las ideas secundarias y con otro color los conectores.

Terminada dicha actividad por parte de los estudiantes, se procederá a hacer una recapitulación por medio de una plenaria, esta actividad se hará con todo el grupo.

### **Cierre**

Actividades de Meta cognición. Completar frases (*Anexo 21*)

### **Tarea:**

Consignar en el cuaderno características o definiciones relacionadas con los temas y subtemas y la relación que debe existir entre ellos para lograr dar una mejor información de lo que se desea dar a conocer, también copiaran ejemplos de conectores.

## **SESIÓN No 10**

**Objetivo:** Valoración de la producción textual de los compañeros mediante una rejilla construida por el grupo.

### **Encuadre**

La profesora saludará a los estudiantes y realizará la oración para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

A continuación, algunos estudiantes leerán lo consignado de la tarea y la docente ira consignando en el tablero las características más relevantes sobre marcadores descriptivos para una posterior recapitulación y refuerzo.

A partir de este refuerzo y recapitulación se hará la indagación de saberes previos por medio de las siguientes preguntas: ¿Fue clara la información que nos dieron nuestros compañeros?, ¿Cumplieron con el objetivo propuesto en la tarea? (Los temas y subtemas y la relación que debe existir entre ellos para lograr dar una mejor información de lo que se desea dar a conocer), ¿Qué sugerencias le pueden dar a sus compañeros para que mejor la escritura?

### **Desarrollo.**

Posteriormente se hará un repaso de todo lo trabajado en la secuencia didáctica por medio de las siguientes preguntas y con base en la relectura de la lectura La Fotosíntesis (*Anexo 5*)

### **Contexto situacional:**

¿Quién escribió el texto?, ¿Quién leyó el texto?, ¿Cuál es el propósito del texto?, ¿Es claro el mensaje del texto?,

### **Superestructura:**

¿Tiene párrafo introductorio?, ¿Tiene párrafos de desarrollo?, ¿Tiene párrafo de finalización o conclusión?, ¿Se observa la descripción?

### **Lingüística textual:**

¿Se observa la clasificación?, ¿Se identifica la seriación?, ¿Está presente la enumeración de detalles y caracterización?, ¿Se nota la descripción de causa – consecuencia?, ¿El texto está escrito en tercera persona?, ¿Las ideas principales y secundarias se relacionan entre sí?, ¿Se identifican algunas palabras objetivas?, ¿El texto posee conectores?

Basándose en las anteriores preguntas la docente guiará a los estudiantes a la construcción de la rejilla para valorar la producción de texto de sus compañeros. Mientras los estudiantes van diciendo los puntos que se van a tener en cuenta para la valoración del escrito, la

docente los irá consignando en el tablero para que posteriormente los estudiantes la transcriban en una hoja teniendo en cuenta de hacerle el cuadro y el encabezado pertinente (*Anexo 22*)

Terminada la rejilla la docente dará la siguiente consigna

“Vas a valorar o a calificar el texto escrito por tu compañero”.

El texto que será valorado por los estudiantes será el texto escrito en el Pre – test.

### **Cierre:**

Actividades de meta cognición:

Actividad realizada en forma grupal con la solución de las siguientes preguntas.

¿Qué aprendimos?

¿Para qué nos sirve lo que hemos aprendido hoy?

¿Cómo aprendimos?

¿Cómo nos hemos sentido?

### **SESIÓN No 11**

**Objetivo:** Planear la escritura de un texto a partir de todos los elementos de la situación comunicativa, superestructura y lingüística textual y de las observaciones de los compañeros.

### **Encuadre:**

La profesora saludará a los estudiantes y realizará la oración para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

A continuación, análisis de la actividad de la sesión anterior por medio de las siguientes preguntas: ¿Cómo les pareció la actividad?, ¿a quienes se les dificultó evaluar a su compañero?, ¿Qué conclusión puede sacar del ejercicio realizado?

### **Desarrollo:**

Posteriormente la docente presentará un cartel con la rejilla (*Anexo 22*) elaborada en la sesión anterior. Y por medio de este cartel se hará una retroalimentación de lo que se debe tener en cuenta cuando se va a producir un texto.

A continuación, cada estudiante hará la planificación de su escritura final por medio de la siguiente rejilla. (*Anexo 19*)

Para el desarrollo de esta rejilla se les recordará a los estudiantes que para su escritura deben tener en cuenta: Contexto situacional (¿Quién escribe?, ¿Para quién lo escribe?, ¿Cómo lo escribe?) Superestructura (Párrafos introductorio, de desarrollo, de conclusión y la descripción) y en la lingüística textual (Categorías sintácticas de persona, de modelización, conectores y signos de puntuación).

Posteriormente se hará un análisis y comentario acerca de la rejilla trabajada anteriormente sobre la planificación de la escritura ¿Qué características debemos tener en cuenta para escribir un texto expositivo descriptivo?

A medida que los estudiantes van respondiendo, la docente irá copiando en el tablero palabras claves o ideas principales

Seguidamente se les dará la siguiente consigna a los estudiantes.

**“Vas a escribir un texto para tus compañeros del grado tercero, donde describas el proceso de alimentación en las plantas”.**



Para la elaboración de dicha tarea, la profesora les entregará una hoja y se hará las siguientes sugerencias: la producción textual se realizará de forma individual y la letra debe ser clara.

**Cierre**

Actividades de Metacognición. Completar las frases (*Anexo 23*).

**Tarea**

Terminada la escritura del texto se les pedirá a los estudiantes que hagan el dibujo respectivo.

## FASE DE EVALUACIÓN

**Objetivo:** evaluar los conocimientos adquiridos después de la implementación de la secuencia didáctica por medio de la meta cognición.

**Encuadre:**

La profesora saludará a los estudiantes y realizará la oración para el inicio de la jornada, posteriormente cada estudiante llenará el autocontrol de asistencia.

Luego, se harán unos comentarios acerca de lo trabajado la clase anterior.

Al mismo tiempo se hará una recapitulación de las temáticas trabajadas durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

**Desarrollo**

Terminada la recapitulación se separará el grupo en 3 subgrupos, a cada subgrupo se le asignará un tema diferente, la idea es que cada grupo haga un escrito acerca de una dimensión de la variable independiente, para ello se apoyaran en los carteles expuestos así:

Un grupo escribirá sobre los indicadores de la dimensión del contexto situacional (propósito comunicativo, quien escribe, quien lee y contenido)

Otro grupo hará el escrito sobre la superestructura (párrafo introductorio,

desarrollo, conclusión y la descripción).

Y el último hará la producción escrita sobre la lingüística textual (escritura en tercera persona, palabras objetivas, utilización de ideas principales, secundarias y los conectores).

Terminado el escrito cada subgrupo dará respuesta a las siguientes preguntas por escrito.

¿Cómo hemos llegado a producir el texto?

¿Qué hemos aprendido?

¿Para qué sirve lo aprendido?

¿Qué debemos reforzar?

¿Cómo nos hemos sentido?

### **Cierre**

Socialización de los escritos. Cada grupo seleccionará un estudiante para que exponga sobre lo que escribieron.

En forma grupal se mencionaran algunas conclusiones y recomendaciones las cuales irán escritas en un cartel.

## **Anexos de la secuencia didáctica**

### **Anexo 1: A un granito de maíz (Presentación y Negociación de la secuencia)**

#### **Un Granito de Maíz**

*A un granito de maíz*

*Un pollito le hacía chis, chis,*

*El granito se asustó*

*Dio un brinquito y se asustó*

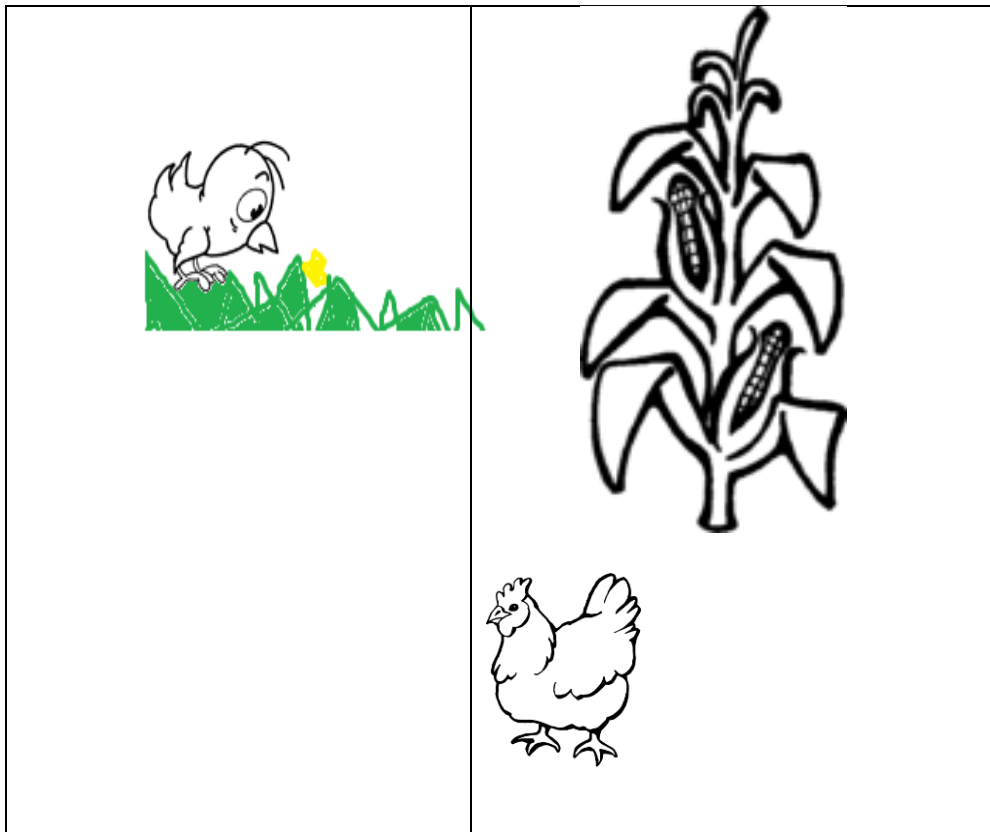
*Con tierrita se tapó*

*Y en plantita se convirtió*

*El pollito también creció*

*Pero nunca lo alcanzó*

<https://www.youtube.com/watch?v=VU09MZmZNOE>



	FECHA	DESCRIPCION DE LO OBSERVADO	DIBUJO
--	-------	--------------------------------	--------

		M1	M2	M3	M1	M2	M3
DIA 1							
DIA 2							
DIA 3							
DIA 4							
DIA 5							
DIA 6							
DIA 7							
DIA 8							
DIA 9							
DIA 10							

**Anexo 2 Diario de Campo (Presentación y Negociación)**

**Anexo 3: Video Alimentación en las Plantas (Evaluación de condiciones Iniciales)**

<https://www.youtube.com/watch?v=mloWjaTWtSo>

**Anexo 4: (Sesión 3).**

<b>PROPOSITO</b>				<b>ON</b>
<b>COMUNICATIVO</b>	<b>DESTINATARIO</b>	<b>ENUNCIADOR</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>TE</b>
<b>DEL TEXTO.</b>				<b>XT</b>
				<b>O</b>
				<b>SIT</b>
				<b>UA</b>

**CIONAL O CONTEXTO CERCANO**

**Anexo 5: La fotosíntesis (sesión 3).****La Fotosíntesis.**

La fotosíntesis es el proceso de elaboración de los alimentos por parte de las plantas. Los árboles y las plantas usan la fotosíntesis para alimentarse, crecer y desarrollarse.

Para realizar la fotosíntesis, las plantas necesitan de la clorofila, que es una sustancia de color verde que tienen en las hojas. Es la encargada de absorber la luz adecuada para realizar este proceso. A su vez, la clorofila es responsable del característico color verde de las plantas.

La fotosíntesis hace que las plantas generen oxígeno, que es el elemento que respiran todos los seres vivos. Además, las plantas consumen gases tóxicos, como el dióxido de carbono.

**Anexo 6: Nutrición de las Plantas (Sesión3)****Nutrición de las plantas**

Las plantas son los únicos seres vivos que producen su propio alimento, a través de un proceso llamado FOTOSÍNTESIS.

Las hojas absorben: la luz solar, el gas llamado Dióxido de carbono, agua y sales minerales por las raíces.

Con estos elementos las plantas fabrican glucosa (su alimento) y oxígeno.

El oxígeno es un gas el cual es expulsado para afuera por las hojas y es el responsable de que animales y seres humanos podamos vivir.

Las plantas son esenciales para que haya vida en la Tierra y sin ellas nos convertiríamos en un planeta sin vida.

### **Anexo 7: Tipología Textual. (Sesión 4)**

#### **Textos Narrativos**

#### **Cuento “semillas”**

*Érase una vez un niño que vivía en una casa rodeada de un gran jardín. Los árboles y las flores del jardín eran amigos. Un día su madre le dio un **puñado de semillas** y le dijo:*

*-Vamos al jardín a **sembrar estas semillas** en la tierra. Si las cuidamos mucho y con la ayuda de todos los amigos, veremos cómo crecen.*

*Los primeros ayudantes serán las **hadas de la lluvia** que cantarán:*

*- ¡Ya es hora de despertar!*

*Luego vendrán las **hadas de la tierra** y ayudarán a las raíces para que crezcan y se arraiguen con fuerza. Luego vendrán las **hadas del viento**, jugarán con las hojas y ayudarán a las plantas a crecer hacia el sol. Y al fin un día las plantas notarán que algo brilla en sus capullos; abrirán sus pétalos y ¿a quién verán? **¡al sol!***

*El niño llevó las semillas al jardín y las plantó en la tierra. Las **cuidó con mucho cariño**, y juntos, las plantas y el niño, rectos y fuertes crecieron.*

### **Anexo 8: Tipología Textual. (Sesión 4)**

#### **Textos expositivos**

## **Los alimentos**

Los campesinos de mi vereda en sus parcelas, mañana y tarde, crían animales en su corral; también cultivan peces de lago, aves en jaulas, cerdos y más. Siembran los granos allí en su huerta, cosechan granos de los cafetos, siembran los plátanos, también la caña y hasta los rábanos, sin dudar. Cortan limones para curarse la sed con agua dulce tomando; desde la hora de despertarse trabajan ellos para vivir, siembran y cosechan los alimentos junto a sus hijos y su mujer. En la vereda de nuestra patria, por los caminos, se ven pasar hombres, mujeres, niños y niñas que allí, en el campo, con su labrar surten las mesas de las ciudades y sus mercados, con dulce pan.

Pedro Walter Ararat Cortés

Guía Ciencias Naturales

Escuela nueva

### **Anexo 9: Tipología Textual (sesión 4)**

#### **Textos Informativo (Noticia)**

#### **Fenómenos de El Niño y La Niña podrían afectar a 100 millones de personas**

Las agencias de Naciones Unidas dedicadas a la alimentación alertaron que más de 60 millones de personas padecerán hambre como consecuencia de El Niño



La combinación de los **fenómenos meteorológicos de El Niño y La Niña** podría impactar en unos 100 millones de personas si no se toman las medidas adecuadas, alertó hoy la ONU.

Las agencias de Naciones Unidas dedicadas a la alimentación, con sede en Roma, señalaron en un acto conjunto que más de 60 millones de personas en todo el mundo padecerán hambre como consecuencia de El Niño, asociado con el calentamiento de las aguas del Pacífico.

Aunque este episodio se da ya por terminado tras haber tenido sus mayores **picos de intensidad en diciembre y febrero pasados**, se espera un impacto moderado de La Niña (caracterizada por el enfriamiento de esas aguas) entre septiembre y diciembre de este año, según predicciones de la Organización Mundial Meteorológica.

Este nuevo fenómeno aumentará la **probabilidad de precipitaciones superiores a la media e inundaciones** en las zonas afectadas por la sequía originada por El Niño, mientras que, de forma inversa, será más probable que haya sequías en zonas que resultaron inundadas debido a El Niño.

Artículo tomado del



EL ESPECTADOR

MEDIO AMBIENTE 6 JUL 2016 - 11:31 AM

**Anexo 10: tipologías textuales** (sesión 4)

LECTURA 1	LECTURA 2	LECTURA 3
INFORMATIVO LA NOTICIA	EXPOSITIVO DESCRIPTIVO	NARRATIVO EL CUENTO

A

nexo

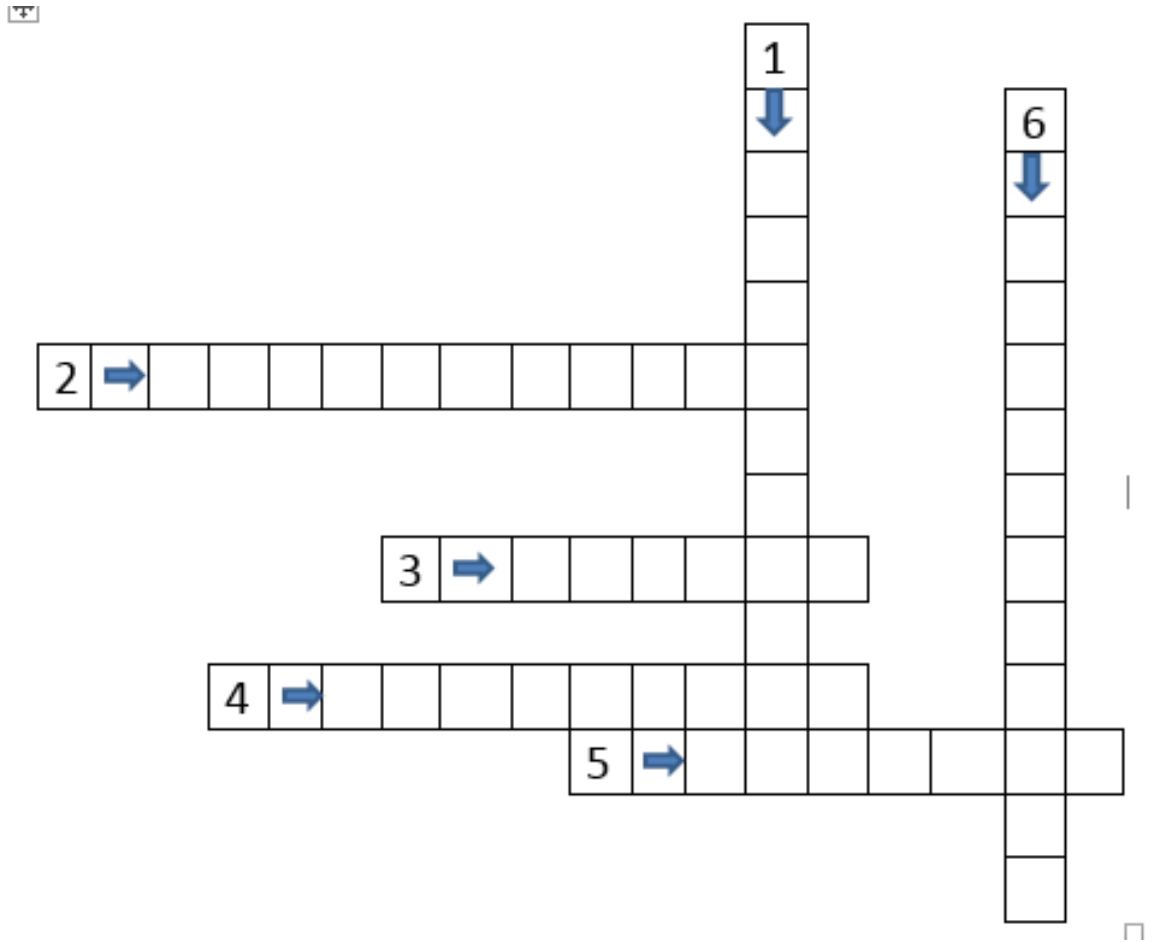
11:

Cruc

igra

ma (Sesión 4)

- (1) Texto que expone o explica
- (2) La noticia es un texto...
- (3) Se utiliza en textos narrativos
- (4) Texto que nos cuenta o narra una historia.
- (5) Nos informamos de lo que sucede en otro lado por medio de las.
- (6) Si alguien me dice todas las características, la forma, el color, el tamaño, el peso de algo, lo está.



## Anexo 12 (sesión 5)

### El cóndor de los Andes



El cóndor de los Andes es el ave emblemática del escudo de Colombia, es la más grande del mundo con sus largas alas desplegadas llega a 3,4m y de pico a cola su longitud es de 1,6m y su peso puede llegar hasta 12 kg.

Su plumaje es negro azulado y en sus largas alas contrasta una banda blanca. Por ser ave carroñera, es decir que se alimenta de animales muertos y en descomposición como caballos, cabras llamas, alpacas, venados, ñandúes, ballenas, etc. El cóndor puede ingerir unos 5 kilogramos de carne en un día y asimismo puede ayunar hasta cinco semanas.

Los machos poseen una cresta bien diferenciada y el iris es de color café claro, la hembra no tiene cresta y el iris es de color rojo, en cambio los machos jóvenes son parduscos con las alas y cola más oscura.

Son aves solitarias, pocas veces están acompañadas; viven la mayor parte del tiempo volando y aprovechan las corrientes de aire caliente ascendente para mantenerse suspendido en vuelo, puede alcanzar alturas hasta 10.000 metros. Su sentido de la vista está muy desarrollado teniendo territorios hasta de 120 km.

Esta especie se encuentra actualmente en peligro de extinción; por la creencia de que los cóndores cazan ganado vivo y que ciertas partes de su cuerpo tienen poderes terapéuticos o mágicos. En Colombia se estima que quedan pocos cóndores y se está llevando a cabo un proyecto para su recolonización.

Lenguaje “Entre Textos” 2º

Mín educación. Página 37, Semestre A

**Anexo 13 (sesión 5) La Guacamaya roja.**

La guacamaya roja, bandera o lapa roja, también conocida como la guacamaya bandera colombiana, es un ave grande y colorida. Sus plumas son amarillas con puntas verdes, su cola es roja con una punta azul, el pico es claro con una mancha negra a cada lado. Mide 85cm de largo y pesa entre 1060 y 1123 gramos.

Habita en los bosques lluviosos de Colombia. Se encuentra comúnmente cerca a los territorios rivereros. Normalmente se agrupa en parejas y comunidades de hasta 30 aves. Es herbívora y por esto se alimenta de semillas, frutas nueces y el néctar de las flores.

Después de cumplir cuatro años de edad, se empareja de por vida. La hembra pone dos o cuatro huevos, anida en árboles altos y empolla por más de veinte días. Cría a los polluelos durante más de tres meses; polluelos que al nacer pesan cerca de veintiún gramos. Después de un año en el nido, los pequeños abandonan su hogar. Pueden llegar a vivir más de sesenta años.

Lenguaje “Entre Textos” 2º

Min educación. Página 85, Semestre A

**Anexo 14** (sesión 5)**El gato doméstico.**

El gato doméstico es un pequeño mamífero carnívoro, que convive con el ser humano desde hace miles de años y es una de las mascotas más populares en todo el mundo.

Este animal se caracteriza por tener un cuerpo musculoso y muy flexible: puede pasar por rendijas muy estrechas y, durante una caída, puede girar y caer siempre de pie. Tiene buen oído, y puede mover una oreja independiente de la otra. Además, tiene una excelente visión nocturna y un olfato muchísimo mejor que el del ser humano, pero no puede sentir todos los sabores que siente el ser humano: los gatos no pueden sentir el sabor dulce de los alimentos. El gato puede sacar y guardar sus uñas porque son retráctiles. Según su raza, la cola puede tener distinto tamaño, y el pelaje puede ser de distinto largo y de variados colores.

A diferencia de los gatos salvajes, el gato doméstico vive con los humanos y recibe de ellos su alimento, pero como es un cazador siempre estará tras de alguna presa como las ratas, lagartijas, insectos y pájaros. Si no ha recibido alimento, puede comerse estas presas, pero si no está hambriento solo jugará con ellos o las llevará como trofeo a sus amos.

El gato conserva la energía durmiendo más que cualquier otro animal. Sus siestas pueden durar de 13 a 14 horas y algunos gatos pueden dormir ¡hasta 20 horas!

Lenguaje “Entre Textos” 2º

Min educación. Página 109, Semestre A

**Anexo 15** (sesión 5)

**La Rana Dardo Dorada.**



La Rana Dardo Dorada es considerada el animal más venenoso de la tierra. Es una especie única que mide unos 5 centímetros y tiene veneno suficiente como para matar a diez animales. Los indígenas Embera de Colombia usaron durante siglos este poderoso veneno para untar las puntas de los dardos para cazar.

Es un anfibio de brillantes colores, anfibio quiere decir que puede vivir en el agua y en la tierra. Viven en una pequeña área de la selva tropical de la costa pacífica de Colombia. Aunque es una especie abundante, la destrucción de la selva tropical ha hecho que forme parte de las especies amenazadas.

Su color varía entre el amarillo, naranja y verde pálido, dependiendo de la especie. Las ranas dardo doradas venenosas comen moscas, grillos, hormigas, termitas y escarabajos.



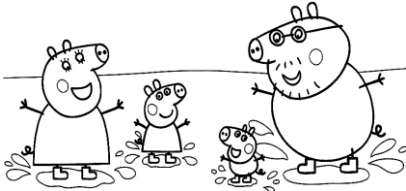
La investigación médica ha tratado de encontrar usos medicinales del veneno de la rana Dardo Dorada. Ya han conseguido desarrollar uno de sus componentes que puede ser analgésico.


Lenguaje “Entre Textos” 1º

Min educación. Página 37, Semestre A


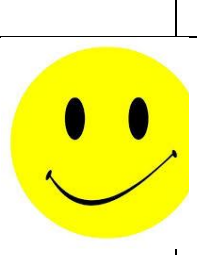


**Anexo 16** (sesión 5)

***Ficha para la evaluación (Meta cognición)***

 <p><i>Aprendí que...</i></p>
 <p><i>Y lo aprendí por medio de...</i></p>
 <p><i>Lo aprendido me sirve para...</i></p>

	<i>En esta clase me sentí...</i>
---	----------------------------------

### Anexo 17 Evaluación de Meta cognición (sesión 3)

	<i>Aprendí que...</i>
	<i>Y lo aprendí por medio de...</i>
	<i>Lo aprendido me sirve para...</i>
	<i>En esta clase me sentí...</i>

### Anexo 18. Marcadores descriptivos (sesión 7)

Seriación	Clasificación -	Enumeración:	Causas -
-----------	-----------------	--------------	----------



	<b>tipologías</b>	<b>detalles y características:</b>	<b>consecuencias (causa- efecto):</b>

**Anexo 19** (sesión 11)

<b>Fecha:</b>
<b>“Vas a escribir una o varias ideas principales para cada caso”</b>
<b>Autor:</b>
<b>Idea principal para el Párrafo Introdutorio:</b>
<b>Idea o Ideas principales para el Párrafo de desarrollo:</b>
<b>Idea para el Párrafo de finalización</b>

**Anexo 20** (sesión 8)

PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA	OBJETIVI
---------	---------	---------	----------

PERSONA	PERSONA	PERSONA	DAD
“YO”	“TU”	“EL”	Y ADJETIVOS CONCRETOS.

### Anexo 21

	<i>Aprendí que...</i>
	<i>Y lo aprendí por medio de...</i>
	<i>Lo aprendido me sirve para...</i>
	<i>En esta clase me sentí...</i>

### Anexo 22 Rejilla (Sesión 10)

EVALUEMOS LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE NUESTRO COMPAÑERO (A)		
Fecha _____		
Nombre del que hace el escrito _____		
Nombre del que lo revisa _____		
"Vas a leer el escrito de tu compañero y vas a colocar una x en la casilla respectiva".		
	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>CONTEXTO SITUACIONAL</b>		
¿El texto tiene autor?		
¿El texto fue leído?		
¿Es claro el mensaje del texto?		
¿El propósito del texto es claro?		
<b>SUPERESTRUCTURA</b>		
¿Tiene párrafo introductorio?		
¿Tiene párrafos de desarrollo?		
¿Tiene párrafo de conclusión?		
¿Se observa la descripción?		
<b>LINGÜÍSTICA TEXTUAL</b>		
¿En el escrito se nombran características y están separadas por comas?		
¿Utilizan palabras como antes, primero, después?		
¿En el escrito se utilizan palabras que definen color, tamaño, forma, textura?		
¿En el escrito utilizan palabras u oraciones que me dan idea de causa consecuencia?		
¿El texto está escrito en tercera persona?,		
¿Las ideas principales y secundarias se relacionan entre sí?		
¿Se identifican algunas palabras objetivas?,		
¿El texto posee conectores y signos de puntuación?		



*En esta sesión aprendí que*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*En esta clase me sentí* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Y lo aprendí por medio de* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_

*Lo aprendido me sirve para*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_